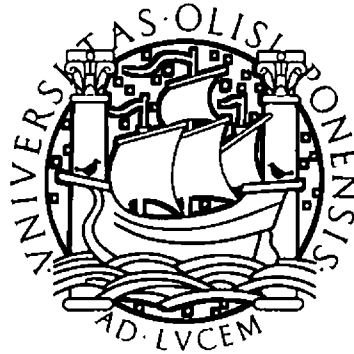


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



COMEÇAR DE NOVO:
CONTRIBUTOS DE UM CURRÍCULO EM ALTERNATIVA PARA
PERCURSOS DE VIDA INCLUSIVOS, DE ESTUDANTES ADULTOS.
A MEDIAÇÃO DOS TRABALHOS DE PROJECTO COLABORATIVOS
DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

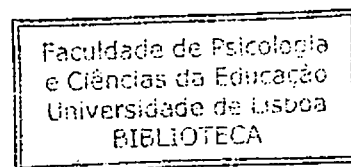
VOLUME I

Maria da Conceição Pires Courela

Doutoramento em Educação
Especialidade em Pedagogia

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



COMEÇAR DE NOVO:
CONTRIBUTOS DE UM CURRÍCULO EM ALTERNATIVA PARA
PERCURSOS DE VIDA INCLUSIVOS, DE ESTUDANTES ADULTOS.
A MEDIAÇÃO DOS TRABALHOS DE PROJECTO COLABORATIVOS
DESENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

VOLUME I

Maria da Conceição Pires Courela

Doutoramento em Educação
Especialidade em Pedagogia

Tese orientada pela Professora Doutora Margarida César

2007

Dedico este trabalho aos estudantes participantes nesta investigação:

Ângela Duarte
Antónia Brazão
Deolinda Araújo
Elvira Dias
Lina Andrade
Osvaldo Quaresma
Teresa Veiga

Sem a sua colaboração e disponibilidade, mesmo depois de concluírem o 3º ciclo do ensino básico, este estudo não teria sido possível.
Que a participação neste curso possa ser um ponto de partida para a construção e realização de novos projectos...

“Este livro é sobre transições:
de ser um profissional sensível e aberto a
possibilidades, talvez insatisfeito com alguns aspectos
do *status quo*;
através de práticas reflexivas;
para nos envolvermos num desenvolvimento pessoal e
profissional produtivo e eficaz;
através de mergulharmos na investigação publicada e
na experiência dos colegas;
para contribuirmos para o desenvolvimento [pessoal e]
profissional de outros;
através de sermos sistemáticos e disciplinados nos
registos;
para realizarmos investigação e participarmos numa
comunidade de investigação.”
(Mason, 2002, p. 5)

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão do papel dum currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, construído como alternativa ao Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC), enquanto mediador do sucesso académico e inclusão escolar e social de um grupo de adultos com vivências anteriores de insucesso e abandono escolar. A relevância deste estudo decorre da persistência, na população adulta portuguesa, de percursos académicos sem conclusão da escolaridade básica, situação que se agrava pelos frequentes abandonos escolares durante o ensino recorrente. Na perspectiva da educação inclusiva cabe à escola a construção de ferramentas mediadoras, facilitadoras da inclusão, nomeadamente ao nível do currículo e das práticas pedagógicas.

Esta investigação insere-se no projecto *Interação e Conhecimento*, que estuda e promove as interações sociais em cenários de educação formal. Enquanto professora/investigadora implementámos um projecto de investigação-acção que incluiu três anos de *follow up*, vindo a constituir-se como um estudo de caso. Adoptámos uma abordagem interpretativa/qualitativa, histórico-culturalmente situada, de inspiração etnográfica. Participaram no estudo sete estudantes, os professores da turma (incluindo a professora/investigadora), elementos da comunidade educativa e da comunidade social. Nos instrumentos de recolha de dados destacam-se a observação participante, entrevistas, técnicas de inspiração projectiva e recolha documental.

Os estudantes participantes concluíram o 3º ciclo do ensino básico. Alguns prosseguiram estudos no ensino secundário e progrediram profissionalmente. Este estudo ilumina alguns dos contributos que uma escola pode ter na educação de adultos, quando os professores se assumem como (co)construtores do currículo, e não como meros executores. As práticas pedagógicas, nomeadamente, os trabalhos de projecto colaborativos realizados em Educação Ambiental, facilitaram a emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que possibilitou, aos participantes, vivências que contribuíram para o desenvolvimento da auto-estima positiva necessária para a construção de projectos de vida mais viáveis.

Palavras chave: educação de adultos, currículo em alternativa, educação ambiental, trabalho de projecto colaborativo, mediação.

ABSTRACT

This work aims to increase the comprehension of the role of the curriculum in the recurring lower secondary education (called 3rd cycle), both as an alternative to the system of credit units (SEUC) and as a way towards academic achievement, and social and educational inclusion of a group of adults who had either been underachieving or even had dropped out of school. This study is all the more important as Portugal is rife with cases of adults who did not finish their basic schooling, which is worsened by the fact that many people inserted in the system of recurring education also drop out of school. According to the inclusive education approach, it is up to the school to create mediation tools to facilitate inclusion, namely through impact on the curricula and pedagogic practices.

This study is part of the *Interaction and Knowledge* project, which studies and promotes social interactions in formal education scenarios. As a teacher/researcher we implemented an action-research project that includes three years' follow-up and later became a case-study. We adopted an interpretative/quantitative approach, historically-culturally situated, inspired in ethnographic methods. The study counted seven students, their class teachers (including this teacher/researcher) and other members of their educative and social communities. As tools for data collection we can point out participant observation, interviews, tasks inspired in projective techniques, as well as documents.

All students taking part in this study finished their lower secondary education (3rd cycle). Some went on to study at an upper secondary education level and showed professional progress. This study illuminates some of the ways in which a school can influence the education of adults, when teachers assume the role of co-constructors of the curriculum and do not limit themselves to applying it. Pedagogic practices, namely collaborative project works developed in the subject of environmental education (EE), eased the creation and development of a learning community. Thus, the participants were able to experience moments that paved the way to the development of their positive self-esteem for the construction of more viable life projects.

Keywords: adult education, alternative curriculum, environmental education, collaborative project work, mediation.

AGRADECIMENTOS

A Margarida César, por me ter proporcionado o espaço e o tempo que me permitiram compreender que, sem a escrita desta tese, existiriam vazios sem sentido na minha identidade pessoal e profissional. Pela amizade, pelo estímulo, pela proximidade e pela exigência, que fizeram desta investigação, e posterior escrita da tese, uma caminhada colaborativa que desejamos continuar.

Aos meus pais, por me possibilitarem o quotidiano que permitiu dedicar-me à investigação; pelo empenhamento diário e por acreditarem que concretizaria este projecto. Aos meus sogros, pelo estímulo, pela presença e pelo contributo para a estabilidade do meu núcleo familiar. Ao Alexandre, meu marido e ao André, Tiago e Margarida, meus filhos, por constituírem o núcleo afectivo que permite construir sentidos para os desafios que tenho enfrentado.

A Isabel Molina e António Ribeiro, pela tradução do resumo da tese. A António Dias Ribeiro e Ana Oliveira pela revisão de textos. A Rute Courela pela disponibilização de recursos informáticos. A Albertina Silva e Marta Sofia Pontes, pelo fornecimento de alguns dos documentos legais.

Aos “amigos críticos” do projecto *Interação e Conhecimento* e, em especial, à Isolina Oliveira, Gracinda Hamido, Orlando Figueiredo, Carlos Badalo, Lucília Teles, João Marques da Silva e Paulo Almeida, pela colaboração, pela amizade e pelas aprendizagens que me têm permitido realizar. A Orlando Figueiredo, Inês Borges, Ricardo Machado, Lucília Teles, Nuno Santos e Edgar Dias, pela ajuda no tratamento informático de figuras e/ou revisão do texto. A todos os outros colegas do projecto *Interação e Conhecimento*, que fizeram do grupo de investigação **ID – Interações, Diversidade/ Intervenção, Dialogismo**, um local de partilha e desenvolvimento pessoal e profissional.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), pela concessão da bolsa para doutoramento, desde 1 de Outubro de 2006.

A João Pedro da Ponte, pelo reconhecimento do meu trabalho como investigadora e pela possibilidade de me ter tornado membro do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

(CIEFCUL), desde 2004, podendo dispor dos recursos bibliográficos do CIEFCUL e de apoio financeiro para participar em eventos da especialidade, que me permitiram progredir neste trabalho. À equipa do CIEFCUL, Fernanda Marinha, Isabel Rodrigues, Sofia Coelho e Elizabete Cláudio, pela eficiência e por fazerem do CIEFCUL um espaço onde é sempre gratificante voltar.

A Mário Freitas, pela carta de recomendação para a FCT e pelos artigos fornecidos. A Brites Ferreira e Rui Seguro, pela documentação fornecida.

Aos participantes: aos estudantes, pela disponibilidade para participarem na investigação, pelo seu envolvimento e dedicação. Aos colegas do conselho de turma (CA2) pela disponibilidade e partilha que caracterizaram este nosso caminhar.

Aos órgãos de gestão da escola a cujo quadro pertenço e onde foi realizada a investigação, Escola Secundária Manuel Cargaleiro, com 3º ciclo do Ensino Básico, pela confiança e disponibilidade para colaborarem na realização da investigação, pela autorização para a divulgação do nome da escola e pelas facilidades no acesso aos dados. Em especial, porque mais ligadas ao trabalho que desenvolvi, Rita Melo, Teresa Ferreira, e Júlia Freire e, na fase mais recente, Ana Fialho e Carla Rodrigues que, em momentos diferentes, contribuíram com o seu estímulo e amizade. Em especial, à Rita Melo, pois a sua postura, enquanto elemento do conselho executivo, foi determinante para que a escola assumisse a inclusão dos estudantes do ensino recorrente como prioritária. Aos colegas do grupo disciplinar de biologia e geologia com quem pude partilhar alguns momentos deste trabalho.

A Iracema, nome fictício, com que a refiro na investigação, pois os seus saberes e disponibilidade foram fundamentais para os trabalhos de projecto em Educação Ambiental. Neste âmbito, agradeço também a colaboração dos outros participantes da comunidade social: Armindo, Helena e Fernanda (nomes fictícios), bem como o reconhecimento deste trabalho pelo vereador do pelouro do ambiente da câmara municipal do Seixal (CMS), Dr. Carlos Mateus e às técnicas do *Espaço de Pesquisa Ambiental* (EPA) da CMS.

Aos poucos que repetidamente me disseram que não, quando procurei dispor do tempo necessário para a escrita desta tese, por me terem permitido aprender que uma nova porta se poder abrir quando outra se fecha.

ÍNDICE

VOLUME I

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
AGRADECIMENTOS	xi
ÍNDICE	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xix
ÍNDICE DE QUADROS	xxiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SISTEMA EDUCATIVO	9
1.1. Breve incursão na educação de adultos	9
1.1.1. Aprendizagem de adultos: breves notas sobre o estado da arte	33
1.1.1.1. A aprendizagem experiencial e o interaccionismo simbólico	34
1.1.1.2. Reflexão crítica	45
1.1.1.3. Reflexão crítica e emancipatória	52
1.1.1.4. Aprendizagem auto-dirigida e andragogia	58
1.1.1.5. Aprendendo a aprender	64
1.2. Educação de adultos em Portugal, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo	69
1.3. O tratamento da educação de adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo	84
1.4. A educação de adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo	100
1.5. Duas tentativas de revitalização da educação de adultos, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo	103
1.6. Lei-Quadro da educação de adultos	106
1.7. Ensino Recorrente: o 3º ciclo do ensino básico, segundo o SEUC	109
1.8. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): uma luz ao fundo do túnel que pouco tempo brilhou	124

1.9. Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV): a adaptação aos tempos	130
1.10. Iniciativa <i>Novas Oportunidades</i>	132
1.11. A literacia da população adulta e a urgência da educação de adultos	134

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 143

2.1 Emergência e afirmação do conceito de currículo	143
2.2. Educação inclusiva	156
2.3. O caso português: do currículo programa à flexibilização curricular	170
2.4. A entrada em cena das competências	177
2.5. Currículos alternativos ou alternativas curriculares?	181
2.6. Desenvolvimento curricular e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	192
2.7. Avaliação e currículo	198
2.8. Comunidades de aprendizagem e currículo	204
2.9. Trabalho de projecto num currículo concebido como projecto	208
2.9.1. A entrada do trabalho de projecto em cenários de educação formal	208
2.9.2. Fundamentos teóricos do trabalho de projecto	209
2.9.3. Evolução do trabalho de projecto enquanto ferramenta educativa	212
2.9.4. Algumas mais valias do trabalho de projecto	215

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARA A SUSTENTABILIDADE 219

3.1. Emergência da consciência ecológica	219
3.2. Emergência da educação ambiental (EA)	222
3.3. Emergência da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a sustentabilidade (ES)	231
3.4. Educação ambiental (EA) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS): dicotomia ou sintonia?	239
3.5. Educação ambiental (EA) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) em Portugal: algumas notas	243
3.5.1. Situação da educação ambiental (EA) até ao 25 de Abril de 1974	243
3.5.2 A educação ambiental (EA), do 25 de Abril de 1974 à adesão de	245

Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE)	
3.5.3. A Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) após a adesão portuguesa à Comunidade Económica Europeia (CEE)	250
3.6. Da literacia ambiental à ecoliteracia	262
3.7. Educação para a sustentabilidade e transdisciplinaridade	272

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS E TRABALHO COLABORATIVO 277

4.1. Mediação em educação	277
4.2. Aprendizagem situada: afastamento e retorno	285
4.3. O currículo como ferramenta mediadora	289
4.4. Mediação através das práticas pedagógicas	293
4.4.1. Trabalho cooperativo vs. trabalho colaborativo	294
4.4.2. Emergência de uma linha de investigação em trabalho colaborativo	302
4.4.3. O papel do trabalho colaborativo no desenvolvimento sócio-cognitivo, emocional e no sucesso académico	304
4.5. Contributos do trabalho colaborativo para a educação inclusiva e a educação de adultos	315

CAPÍTULO 5 - PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA 319

5.1. O percurso da professora/investigadora	319
5.2. Problematização	322
5.3. Opções metodológicas	328
5.3.1. A abordagem interpretativa/qualitativa de inspiração etnográfica	328
5.3.2. A investigação-acção	334
5.3.3. O estudo de caso em educação	340
5.4. Questões de validade e fiabilidade	346
5.5. O caso em estudo: descrição e justificação dos procedimentos e das opções de carácter metodológico	353
5.5.1. A escola	358
5.5.2. Participantes no estudo	367

5.5.3. Instrumentos de recolha de dados	369
5.5.3.1. Observação	371
5.5.3.2. Entrevistas	375
5.5.3.3. Recolha documental	385
5.5.3.4. Tarefas de inspiração projectiva	389
5.5.3.5. Questionários	391
5.5.3.6. Instrumento de avaliação de competências	392
5.5.3.7. Instrumentos de avaliação deste currículo	393
5.6. Procedimentos	394
5.6.1. Procedimentos gerais	394
5.6.2. Processos de análise de dados	403

VOLUME II

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS	407
6.1. O Currículo em alternativa	407
6.1.1. O processo de elaboração	407
6.1.2. O processo de implementação do currículo em alternativa e o encerramento do ensino recorrente, segundo o SEUC	435
6.1.3. Projecto curricular	449
6.1.4. O processo de adesão dos professores ao projecto curricular e contributos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional	459
6.1.5. Currículo: as vozes dos participantes	472
6.1.5.1. Currículo: as vozes dos estudantes	472
6.1.5.2. Currículo: as vozes dos professores	484
6.1.6. Educação de adultos: as vozes dos estudantes participantes	505
6.1.7. A avaliação no currículo em alternativa	510
6.1.8. Contributos da área curricular de educação ambiental (EA)	521
6.1.8.1. As vozes dos estudantes	524
6.1.8.2. As vozes dos professores	547
6.1.8.3. As vozes de outros significativos	550
6.1.9. Trabalhos de projecto realizados em EA	553
6.1.9.1. <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i>	554

6.1.9.2. <i>Campanha Cães Limpinhos</i>	565
6.1.9.3. <i>Atelier Imaginar, Reutilizar e Reciclar</i>	584
6.1.9.4. <i>A Árvore na cidade</i>	605
6.1.9.5. Reflexão sobre os trabalhos de projecto realizados em EA	616
6.1.10. Contributos da área curricular de trabalho de projecto (TP)	627
6.1.10.1. As vozes dos estudantes	633
6.1.10.2. As vozes dos professores	635
6.1.10.3. As vozes de outros significativos	637
6. 2. O público-alvo do currículo em alternativa	640
6.2.1. A evolução da turma durante os três anos	640
6.2.2. A Alzira	649
6.2.2.1. O passado	649
6.2.2.2. As vivências no currículo em alternativa	651
6.2.2.3. O <i>follow up</i>	659
6.2.3. A Ana	666
6.2.3.1. O passado	666
6.2.3.2. As vivências no currículo em alternativa	667
6.2.3.3. O <i>follow up</i>	674
6.2.4. A Daniela	675
6.2.4.1. O passado	675
6.2.4.2. As vivências no currículo em alternativa	684
6.2.4.3. O <i>follow up</i>	693
6.2.5. O Ernesto	697
6.2.5.1. O passado	697
6.2.5.2. As vivências no currículo em alternativa	699
6.2.5.3. O <i>follow up</i>	715
6.2.6. A Etelvina	722
6.2.6.1. O passado	722
6.2.6.2. As vivências no currículo em alternativa	725
6.2.6.3. O <i>follow up</i>	740
6.2.7. A Luísa	742
6.2.7.1. O passado	742
6.2.7.2. As vivências no currículo em alternativa	746

6.2.7.3. O <i>follow up</i>	758
6.2.8. A Tânia	764
6.2.8.1. O passado	764
6.2.8.2. As vivências no currículo em alternativa	765
6.2.8.3. O <i>follow up</i>	771
6.3. Os estudantes participantes: percursos e reflexões	777
CONSIDERAÇÕES FINAIS	783
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	803
ANEXOS	839
ANEXO 1. Guiões de entrevistas	841
Anexo 1.1. Guiões de entrevistas aos estudantes	843
Anexo 1.2. Guiões de entrevistas aos professores do conselho de turma	861
Anexo 1.3. Guiões de entrevistas aos elementos dos órgãos de gestão da escola	873
Anexo 1.4. Guiões de entrevistas aos elementos da comunidade educativa	901
ANEXO 2. Artefactos e registos	925
Anexo 2.1. Artefactos do trabalho de projecto <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i>	927
Anexo 2.2. Artefactos do trabalho de projecto <i>Campanha Cães Limpinhos</i>	931
Anexo 2.3. Registos	939
ANEXO 3. Questionários	951
Anexo 3.1. Questionário de dados pessoais (QDP)	953
Anexo 3.2. Questionário efectuado aos donos de cães (QDC)	957
Anexo 3.3. Questionário sobre a política dos 3Rs (QP3R)	961
ANEXO 4. Instrumento de avaliação de competências (IAC) e parâmetros de avaliação	965
Anexo 4.1. Instrumento de avaliação de competências (IAC)	967
Anexo 4.2. Parâmetros de avaliação das respostas ao instrumento de avaliação de competências (IAC)	973

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Ciclo de aprendizagem de Kolb e Fry (1975, Retirado de Smith, 2001a, s.p.)	41
Figura 2	Relação sistémica entre as comunidades escolar, educativa e social	174
Figura 3	Processo de construção curricular (Retirado de Hamido, 2005, p. 47)	187
Figura 4	Modelo de desenvolvimento sustentável, conforme a Conferência do Rio. (ONU, 1992) (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.)	234
Figura 5	Modelo apresentado por Scoullos (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.).	235
Figura 6	Modelo de desenvolvimento sustentável, proposto por Scoullos, na Conferência de Braga (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.)	236
Figura 7	Ilustração da capa do livro: <i>Quero falar com a professora [nome da assessora]!</i>	412
Figura 8	Analista e estudantes do CA2 durante a visita ao laboratório	458
Figura 9	Resposta da Alzira à TIP2	525
Figura 10	Resposta da Ana à TIP2	526
Figura 11	Resposta da Daniela à TIP2	528
Figura 12	Resposta do Ernesto à TIP2	529
Figura 13	Resposta da Etelvina à TIP2	530
Figura 14	Resposta da Luísa à TIP2	531
Figura 15	Resposta da Tânia à TIP2	532
Figura 16	Crianças, Ana, Etelvina e professora/investigadora após a representação	546
Figura 17	Os fantoches: Tiago Desperdício (à esquerda) e João Limpinho (à direita)	556
Figura 18	Apresentação da peça <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i> , no ano lectivo de 2002/2003	558
Figura 19	Resposta à TIP4 de uma criança do 3º ano, do ATL, em 2002/2003	560
Figura 20	Resposta, de outra criança do 3º ano, do mesmo ATL, à TIP4, em 2002/2003	561
Figura 21	Dois apresentações da peça <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i> , em 2002/2003	561
Figura 22	Resposta de uma educadora à TIP5 (responsável por uma sala de jardim de infância – crianças, na maioria, com 5 anos)	562
Figura 23	Resposta de outra educadora à TIP5 (responsável por uma sala de jardim	563

	de infância – crianças na maioria com 5 anos)	
Figura 24	Calendário da apresentação da peça: <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i> , utilizado pelas professoras estagiárias, de ciências físico-químicas, em 2003/2004	564
Figura 25	Representação da peça <i>Aprender a Separar para mais tarde Reciclar</i> na 2ª Mostra de Projectos Educativos, Junho de 2004	565
Figura 26	Estudantes da turma CA2 a prepararem a exposição da <i>Campanha Cães Limpinhos</i>	568
Figura 27	A turma CA2 com a professora/investigadora, na exposição (Ernesto dentro do Limpinho)	568
Figura 28	Cena de <i>Retratos de um Vilão chamado Lixo</i>	569
Figura 29	Comentário de visitante da exposição <i>Campanha Cães Limpinhos</i> (A, Livro de Registo da Exposição, dia 29 de Novembro de 2001)	570
Figura 30	Comentário de outro visitante da exposição <i>Campanha Cães Limpinhos</i> (A, Livro de Registo da Exposição, dia 29 de Novembro de 2001)	570
Figura 31	Estudante a apresentar os resultados obtidos nos QDC	571
Figura 32	Técnicas da CMS no colóquio; uma delas prepara-se para mostrar o <i>kit</i> de remoção de dejectos caninos	572
Figura 33	Munícipe a observar os cartazes da <i>Campanha Cães Limpinhos</i> , 27 de Julho de 2002	577
Figura 34	Introdução (à esquerda) e criança com <i>kit</i> de remoção de dejectos caninos, durante a dramatização (à direita)	580
Figura 35	Estudante a guiar a visita das crianças à exposição da <i>Campanha Cães Limpinhos</i> no centro de ATL	581
Figura 36	Resposta de uma criança à TIP6	581
Figura 37	Resposta de outra criança à TIP6	582
Figura 38	Comentário de um encarregado de educação (A, Livro de Registo da exposição)	582
Figura 39	Comentário de outro encarregado de educação (A, Livro de Registo da exposição)	582
Figura 40	Momento inicial do <i>atelier</i> de construção de instrumentos musicais	587
Figura 41	Início dos trabalhos no <i>atelier</i> de construção dos instrumentos musicais	588
Figura 42	Estudantes a iniciarem a construção de instrumentos (à esquerda construção de um tambor e à direita de um carrilhão vertical)	588
Figura 43	A construção do <i>autocarro do amor</i>	589
Figura 44	Início da construção de um <i>robot</i> e produto final	590
Figura 45	Algumas caixas realizadas no <i>atelier</i> orientado por Helena	592
Figura 46	Construção de um pregador	592

Figura 47	Construção de outro pregador	593
Figura 48	Momento no <i>atelier</i> dinamizado por Armindo em que este orienta duas estudantes	593
Figura 49	Estudante no <i>atelier</i> dinamizado por Armindo	594
Figura 50	Turma CA2 na exposição, acompanhada por Iracema com a nossa mascote ao colo (boneca feita com <i>collants</i> velhas e restos de papel, lã e tecidos)	595
Figura 51	Uma vista parcial da exposição/ <i>atelier</i> , antes da chegada dos visitantes	596
Figura 52	Pormenor da exposição/ <i>atelier</i> , com trabalhos realizados nos <i>ateliers</i> dinamizados por Armindo, Helena e Fernanda	596
Figura 53	Momento de experimentação dos instrumentos musicais na exposição/ <i>atelier</i> , antes do canto	597
Figura 54	Estudante da turma, na exposição/ <i>atelier</i> , segurando o adufe que construiu	597
Figura 55	Elementos da comunidade social que colaboraram connosco	598
Figura 56	Comentário de visitante da exposição/ <i>atelier</i> (A, Livro de Registo da Exposição/ <i>Atelier</i>)	599
Figura 57	Comentário de outro visitante da exposição/ <i>atelier</i> (A, Livro de Registo da Exposição/ <i>Atelier</i>)	599
Figura 58	Maqueta do trabalho de projecto <i>A Árvore na Cidade</i>	607
Figura 59	Resposta à TIP7	608
Figura 60	Resposta à TIP7	609
Figura 61	Resposta à TIP7	610
Figura 62	Resposta à TIP7	611
Figura 63	O Mundo sem árvores	612
Figura 64	Painel (feito pela turma) com algumas das expressões escritas pelas crianças que visitaram a exposição da <i>Mostra de Trabalhos Criativos: A Árvore na Cidade</i>	614
Figura 65	Elementos do grupo de teatro, que representaram <i>O Comboio da Paródia</i>	633
Figura 66	Resposta da Alzira à TIP3	653
Figura 67	Resposta da Ana à TIP3	669
Figura 68	Resposta da Daniela à TIP3	685
Figura 69	Resposta do Ernesto à TIP3	703
Figura 70	Resposta da Etelvina à TIP 3	726
Figura 71	Resposta da Luísa à TIP3	747
Figura 72	Resposta da Tânia à TIP3	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Níveis de escolaridade da população do continente, com mais de 15 anos, em 1979	76
Quadro 2	Número de aprovações no exame do ensino primário	76
Quadro 3	Despesas com actividades de educação de adultos	77
Quadro 4	Número de estudantes matriculados nos cursos supletivos, diurnos e nocturnos	78
Quadro 5	Metas apresentadas no PNAEBA e metas atingidas na alfabetização, quanto ao número de participantes	82
Quadro 6	Previsões e realizações, no âmbito do PNAEBA	83
Quadro 7	Taxa de transição/conclusão, em alguns níveis de escolaridade do ensino básico.	86
Quadro 8	Alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico, por modalidade de ensino	89
Quadro 9	Taxa real de escolarização, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico	90
Quadro 10	Taxa de transição/conclusão, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico e no 9º ano de escolaridade	90
Quadro 11	Taxa de retenção e desistência, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico e no 9º ano de escolaridade .	91
Quadro 12	Percentagem da população (18 a 24 anos) que tem como habilitação académica máxima o 3º ciclo do ensino básico e que não frequenta o sistema de educação/formação .	93
Quadro 13	Percentagem da taxa de desemprego na população total (25-59 anos), que atingiu, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico	94
Quadro 14	Percentagem da taxa de desemprego da população total (25-59 anos), que finalizou o ensino secundário, podendo ter especialização posterior, de nível não superior	95
Quadro 15	Percentagem da taxa de desemprego da população total (25-59 anos), que finalizou o ensino superior	96
Quadro 16	Nível de ensino atingido pela população residente em Portugal .	97
Quadro 17	Habilitações académicas da população adulta portuguesa	97
Quadro 18	Percentagem da população total (25-64 anos) que completou o ensino secundário	98
Quadro 19	Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC	115
Quadro 20	Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, por blocos capitalizáveis	131

Quadro 21	Distribuição percentual da população adulta portuguesa, pelos cinco níveis dos três domínios da literacia	137
Quadro 22	Resultados globais dos níveis de literacia na população portuguesa adulta.	138
Quadro 23	Distribuição da população adulta por níveis de literacia em prosa	141
Quadro 24	Distribuição da população adulta por níveis de literacia documental	141
Quadro 25	Distribuição da população adulta por níveis de literacia quantitativa	141
Quadro 26	Principais acontecimentos em EA/EDS em Portugal até à extinção do IPAMB	252
Quadro 27	Projectos escolares de EA implementados em Portugal (1997/1998 a 1999/2000) e apoiados pelo IPAMB	252
Quadro 28	Oferta educativa da escola, nos anos lectivos de 2000/2001 a 2002/2003, em regime diurno.	362
Quadro 29	Oferta educativa da escola, nos anos lectivos de 2000/2001 a 2002/2003, em regime nocturno	362
Quadro 30	Clubes e projectos existentes na escola	363
Quadro 31	Departamentos curriculares	364
Quadro 32	Pessoal docente	365
Quadro 33	Pessoal auxiliar pertencente ao quadro da escola	366
Quadro 34	Pessoal administrativo	366
Quadro 35	Caracterização do conselho de turma	368
Quadro 36	Lista de (des)codificação dos instrumentos de recolha de dados dos participantes	371
Quadro 37	Entrevistas realizadas aos estudantes	378
Quadro 38	(Des)codificação das siglas usadas para identificar os professores participantes (conselho de turma e órgãos de gestão), auxiliares da acção educativa e outros elementos da comunidade social	385
Quadro 39	Tarefas de inspiração projectiva utilizadas nesta investigação	390
Quadro 40	Competências e níveis de avaliação dos desempenhos, das tarefas do instrumento de avaliação de competências (IAC)	393
Quadro 41	Calendarização das principais etapas do trabalho de investigação	398
Quadro 42	Estrutura curricular do curso de Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário	456
Quadro 43	Classificações finais dos estudantes que concluíram o curso	519
Quadro 44	Calendarização dos trabalhos de projecto de EA	535
Quadro 45	Calendarização das actividades realizadas durante a 1ª fase da <i>Campanha Cães Limpinhos</i>	567

Quadro 46	Resultados obtidos no preenchimento da grelha de auto-avaliação referente ao trabalho de projecto <i>Campanha Cães Limpinhos</i>	573
Quadro 47	Categorias encontradas nos comentários dos estudantes	574
Quadro 48	Auto-avaliação intermédia realizada pelos elementos da turma	600
Quadro 49	Resultados obtidos no preenchimento da grelha de auto-avaliação, referente ao trabalho de projecto <i>Atelier Imaginar, Reutilizar e Reciclar</i>	602
Quadro 50	Categorias encontradas nos comentários dos estudantes relativamente à participação no <i>Atelier Imaginar, Reutilizar e Reciclar</i>	603
Quadro 51	Resultados obtidos no preenchimento da grelha de auto-avaliação referente ao trabalho de projecto <i>A Árvore na Cidade</i>	615
Quadro 52	Categorias encontradas nos comentários dos estudantes	616
Quadro 53	Relação dos elementos da turma CA2, em 11 de Outubro de 2000	641
Quadro 54	Relação de elementos da turma CA2, em 31 de Janeiro de 2001	644
Quadro 55	Relação de elementos da turma CA2, em 2 de Maio de 2001	647
Quadro 56	Equivalências atribuídas à Alzira, para efeito de prosseguimento de estudos, em 22/05/2000	651
Quadro 57	Desempenhos da Alzira no IAC	654
Quadro 58	Classificações da Alzira nos três anos do curso (3º período de cada ano lectivo)	655
Quadro 59	Distribuição das capitalizações pelas diversas áreas curriculares e anos lectivos	665
Quadro 60	Desempenhos da Ana no IAC	670
Quadro 61	Classificações da Ana nos três anos do curso (3º período de cada ano)	671
Quadro 62	Desempenhos da Daniela no IAC	686
Quadro 63	Classificações da Daniela nos três anos do curso (3º período de cada ano)	689
Quadro 64	Desempenhos do Ernesto no IAC	704
Quadro 65	Classificações do Ernesto nos três anos do curso (3º período de cada ano lectivo)	704
Quadro 66	Desempenhos da Etelvina no IAC	726
Quadro 67	Classificações da Etelvina nos dois anos do curso (3º período de cada ano)	727
Quadro 68	Desempenhos da Luísa no IAC	748
Quadro 69	Classificações da Luísa nos três anos do curso (3º período de cada ano)	751
Quadro 70	Desempenhos da Tânia no IAC	766
Quadro 71	Classificações da Tânia nos três anos do curso (3º período de cada ano)	768
Quadro 72	Estrutura curricular do curso de <i>Empregado/a de Mesa</i>	773

INTRODUÇÃO

A vida são sonhos que vão morrendo. Alguns não morrem completamente.

(Rodrigues, 2005, p. 117)

Em Portugal, cerca de 70% da população adulta não concluiu o 3º ciclo do ensino básico, o que ilumina a situação de desvantagem em que nos encontramos, em relação aos demais países europeus, Estados Unidos e Canadá. A persistência de elevados níveis de insucesso académico e abandono escolar, incluindo a saída precoce e a saída antecipada dos jovens do sistema educativo, tem vindo a agravar a situação académica da população adulta portuguesa. A existência de percursos académicos curtos na vida de muitos adultos tem consequências ao nível da empregabilidade, não lhes permitindo construir ou estabilizar trajectórias profissionais, mesmo quando estão disponíveis algumas ofertas formativas. Estas revelam-se mais profícuas para o público já escolarizado, inserido no mercado de trabalho e que pretende ascender profissionalmente. Assim, acentua-se a assimetria no acesso aos bens materiais e à fruição de bens culturais, com a crescente possibilidade de situações sociais conflituais, características dos processos de exclusão ou discriminação.

A educação de adultos começou por se concentrar na alfabetização, alargando-se progressivamente a outros níveis de escolaridade e assumindo, com algumas excepções, um carácter predominantemente escolarizante. No 3º ciclo do ensino básico, o ensino recorrente segundo o sistema de ensino por unidades capitalizáveis (SEUC), substituiu os antigos cursos gerais nocturnos, implementando um sistema de ensino em que o sucesso dos estudantes é configurado pela sua autonomia e capacidade de gerirem os respectivos percursos académicos. Ingressam no ensino recorrente jovens excluídos do ensino regular e que, entretanto, se inseriram no mundo do trabalho, bem como adultos que, na maioria dos casos, pretendem completar as habilitações académicas por imperativos de ordem profissional.

Estes estudantes, frequentemente marcados por passados de insucesso académico e abandono escolar, não desenvolveram, na passagem pelo ensino regular, as

competências necessárias, designadamente a autonomia em relação ao professor, para terem sucesso académico no SEUC. As trajectórias profissionais da maioria destes estudantes também não lhes permitiram, na maior parte dos casos, desenvolver a tão desejada autonomia. Assim, entre os poucos que decidem retomar os estudos, e são efectivamente poucos quando comparamos o que se passa em Portugal com o que sucede noutros países da Europa (Eurostat, 2007c), ainda menos se mantêm no sistema de ensino e menos ainda concluem o ciclo de escolaridade. De acordo com Pinto, Matos e Rothes (1998), apenas 5% ou menos dos estudantes concluem o 3º ciclo do ensino recorrente no tempo previsto para esse nível de escolaridade: três anos.

Na primeira metade da década de 90, do século XX, foram concretizados, em algumas escolas, projectos curriculares, nos ensinos regular e recorrente, visando a inclusão de estudantes com insucesso académico acumulado. A pertinência destes projectos foi reconhecida pelo Ministério da Educação, vindo a ser publicado o Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho (Secretaria de Estado da Educação e Inovação [SEEI], 1996). Este documento enquadra a construção de currículos em alternativa aos ensinos regular e recorrente, que as escolas podem propor, visando a adequação curricular às características e interesses de grupos específicos de estudantes, com insucesso académico.

A construção de currículos adaptados aos públicos-alvo exige que os professores se assumam como construtores do currículo e que envolvam outros membros da comunidade educativa e social, em especial os estudantes, nessa mesma construção. Sendo um processo que se demarca de uma abordagem do papel do professor como executor do currículo, pode ser um importante contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, exigindo-lhes o desenvolvimento de outras competências além das necessárias para leccionarem aulas predominantemente expositivas. Os currículos em alternativa constituem, também, um campo privilegiado para o desenvolvimento de projectos de investigação/acção, uma vez que se pretende intervir na realidade educativa, (co)construindo percursos mais inclusivos para os estudantes. Consideramos a investigação educacional, eticamente comprometida com a inclusão escolar e social de adultos pouco escolarizados, relevante, uma vez que se mantém a necessidade de completar as habilitações literárias dos portugueses, adultos e jovens adultos.

A temática da educação e da formação profissional de adultos está presente nas agendas de diversas organizações internacionais, especialmente desde a 2ª Guerra

Mundial, nomeadamente da UNESCO e da OCDE. A UNESCO tem sido o baluarte de uma educação ao longo da vida, com um propósito humanista e alertando os Estados membros para a relevância da educação de adultos na construção de sociedades mais justas e equitativas. A OCDE desempenhou um papel importante na construção e implementação da educação recorrente, enquanto direito do adulto e obrigação de cada Estado. A nível internacional, os estudos estatísticos realizados pela União Europeia (UE) e pela OCDE têm, recorrentemente, colocado Portugal entre os países com uma política de educação de adultos menos conseguida e, também, menos consistente.

À escola pública pode caber um papel importante na educação de adultos. Porém, assumir esta responsabilidade exige-lhe que se disponha a trilhar novos caminhos, nomeadamente o da construção curricular, podendo passar pela proposta de áreas curriculares como a educação ambiental (EA), o do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o da mudança nas práticas pedagógicas, por exemplo, através da promoção do trabalho colaborativo, do trabalho de projecto e de tarefas com sentido para os estudantes. A escola tem de ser capaz de se *descolarizar*, de criar novos cenários de educação formal, como as comunidades de aprendizagem, que permitam aos estudantes do ensino recorrente reconhecer a importância do percurso académico que efectuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, desta forma, persistirem nesse mesmo projecto académico.

São novos desafios que se colocam à escola mas, também, às outras instituições que pretendem assumir um papel relevante na educação de adultos: tornar os currículos e as vivências que estes configuram em ferramentas mediadoras para o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos pouco escolarizados, que voltam a estar inseridos em cenários de educação formal. Por reconhecermos que muito existe por aprender, e que a acção-reflexão-acção crítica e colaborativa dos que estão no terreno, os professores e os professores/investigadores, pode produzir valiosos *insights* nesta área, decidimos reunir os aspectos que nos parecem mais significativos na investigação que realizámos nesta tese.

Atendendo à evolução da educação de adultos em Portugal, caracterizada por uma política educativa que tarda em ser formulada e por soluções parciais e escolarizadas, conducentes aos elevados índices de insucesso académico e abandono escolar que caracterizam o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, e ao papel incontornável que a educação de adultos assume na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, emergiram as seguintes questões de investigação:

- Quais os contributos que a escola pode dar para a promoção do sucesso académico de adultos, para quem o SEUC não é um sistema adequado, utilizando a possibilidade de planificar, operacionalizar e avaliar um currículo em alternativa ao SEUC, de acordo com o Despacho Nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho (Secretaria de Estado da Educação e Inovação [SEEI], 1996b)?
- De que formas o conselho de turma, os estudantes e a restante comunidade educativa em regime nocturno, na escola em que decorreu a investigação, se envolveram na (co)construção do currículo do curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*?
- Quais os impactes da participação no curso com currículo em alternativa no desenvolvimento pessoal, académico e profissional destes estudantes?
- Quais os contributos da presença da educação ambiental (EA) no projecto curricular, para o desenvolvimento da ecoliteracia dos estudantes e para a sua acção na sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade nas comunidades escolar, educativa e social?
- Quais as mais valias das práticas pedagógicas implementadas neste currículo em alternativa, designadamente do trabalho colaborativo e do trabalho de projecto, para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes?
- Que potencialidades e constrangimentos podemos identificar na emergência de uma comunidade de aprendizagem inserida num processo de diferenciação curricular?

Para tentarmos encontrar respostas para estas questões, respostas essas necessariamente incompletas e provisórias, por serem histórico-culturalmente situadas e dinâmicas, efectuámos opções metodológicas, que procurámos enquadrar com um quadro de referência teórico que nos permitisse reflectir sobre as evidências empíricas iluminadas pela análise dos dados. Aqui deixamos o roteiro para nos acompanhar nesta caminhada.

No **Capítulo 1, Educação de Adultos e Sistema Educativo**, invocamos os contributos de algumas linhas de investigação que nos parecem fundamentais em educação de adultos. De seguida, olhamos a educação de adultos, em Portugal, numa perspectiva diacrónica, procurando realçar as características dos vários modelos que se sucederam, com especial incidência para o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, para contextualizarmos o surgimento da possibilidade de construção de currículos em alternativa ao SEUC. De uma forma muito breve referimos, ainda, as

possibilidades que surgiram no campo da educação de adultos, após a publicação do Despacho Nº 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b).

No **Capítulo 2, Currículo e Educação Inclusiva**, olhamos o currículo como histórico-culturalmente situado e dinâmico, bem como enquanto configurador das práticas pedagógicas que se desenvolvem em cenários de educação formal, com especial ênfase no trabalho de projecto colaborativo. Procurámos enquadrar os currículos em alternativa ao SEUC num processo mais amplo, de flexibilização curricular e de territorialização da gestão curricular, relacionando-os com a operacionalização dos princípios da educação inclusiva e com o papel do professor como construtor do currículo. Discutimos, ainda, a possibilidade de conceber currículos orientados para o desenvolvimento de competências, bem como a evolução das modalidades de avaliação associada à evolução do constructo de currículo.

No **Capítulo 3, Educação Ambiental e para a Sustentabilidade**, referimos a emergência da consciência ecológica, da educação ambiental (EA) e da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Focamos alguns contributos teóricos nestes domínios, nomeadamente as relações entre a EA e a EDS e a pertinência de, em educação de adultos, ser promovida uma educação para a sustentabilidade (ES) capaz de promover a ecoliteracia dos estudantes e a sua actuação como cidadãos responsáveis, críticos e participativos. Discutimos, também, a pertinência de uma abordagem transdisciplinar na ES.

No **Capítulo 4, Educação de Adultos e Trabalho Colaborativo**, discutimos a importância da mediação na aprendizagem e natureza situada da aprendizagem. O currículo, as práticas pedagógicas e as tarefas são olhadas enquanto ferramentas mediadoras entre os conhecimentos e as culturas dos estudantes e os conhecimentos e as culturas e conhecimentos académicos. Com maior detalhe, discutimos os contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional dos estudantes e como este pode configurar - e ser configurado - o sucesso académico, bem como a inclusão escolar e social.

No **Capítulo 5, Perspectiva Epistemo-metodológica**, explicitamos um conjunto de reflexões e opções relativamente à metodologia de abordagem do objecto de estudo. Damos conta do projecto de investigação-acção que implementámos, em que se distinguem o processo de planificação, operacionalização e avaliação do projecto curricular, com a duração de um período escolar (planificação) e mais três anos lectivos (operacionalização e avaliação), seguido de três anos de *follow up*, realizado a alguns

participantes (estudantes e professores do conselho de turma). No projecto de investigação-acção que, posteriormente, a partir da distância ganha pelo objecto de estudo durante o *follow up*, se constitui como um estudo de caso, seguimos uma abordagem interpretativa/qualitativa, histórico-culturalmente situada e de inspiração etnográfica. Ainda neste capítulo, identificamos os participantes, apresentamos os instrumentos de recolha de dados e explicitamos o conjunto de procedimentos que seguimos na construção deste trabalho.

No **Capítulo 6, Resultados**, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados e as evidências empíricas que esses mesmos resultados iluminam, passando pelo processo de elaboração do currículo em alternativa, sua operacionalização e avaliação. No que respeita à elaboração do projecto curricular, discutem-se os procedimentos adoptados pela escola e a dinâmica da comunidade educativa em regime nocturno, apresentando-se também o *design* curricular. Relativamente à operacionalização do currículo, discutem-se os contributos da área curricular de educação ambiental (EA) e dos trabalhos de projecto realizados em EA e na área curricular proposta pelos estudantes, denominada trabalho de projecto (TP), bem como a sua avaliação, pelos participantes, enquanto membros de uma comunidade de aprendizagem que se constituiu a partir da área curricular de EA. Na segunda parte do capítulo, apresentamos o público-alvo do currículo em alternativa e, em relação aos sete estudantes que constituíam a turma, no final do primeiro ano lectivo de implementação do currículo, apresentamos uma nota sobre o seu passado, seguindo-se as vivências no currículo em alternativa e o *follow up*. Os dados são interpretados numa perspectiva crítica e reflexiva e, simultaneamente, procuramos efectuar descrições densas, que possam desencadear uma reflexão crítica nos leitores.

Nas **Considerações Finais** salientamos os principais resultados, os seus contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora/investigadora e alguns projectos futuros que se abrem a partir da realização desta investigação.

O processo de escrita desta tese foi colaborativo, dialógico (porque em diálogo com os outros que nos rodeiam e com as identidades dialógicas que internamente nos acompanham), inquietante, mas, acima de tudo, estruturante em termos de identidades (profissionais e pessoais), mesmo num tempo em que a incerteza paira sobre a profissão de docente e de investigador. Ao escrevermos, pudemos construir um *puzzle* com as peças dispersas que foram emergindo no nosso percurso pessoal e profissional. Afinal, não chegámos a um padrão de quietude, mas a um mapa em que se (re)(des)construam

novos caminhos... No horizonte acena-nos a utopia de uma sociedade mais inclusiva, que ousámos sonhar nos trilhos da educação de adultos. É para esse horizonte que vos convidamos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Breve incursão na educação de adultos

A educação de adultos não é uma disciplina científica (...) corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social, os movimentos de justiça.

(Finger, 2005, pp. 16-17)

Reportando-nos à ainda actual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Assembleia da República, 1986/2005), que abordaremos com mais detalhe no Ponto 1.3. deste capítulo, no seu Ponto 4 do Artigo 23º (AR, 1986/2005), em que regulamenta o ensino recorrente, encontramos duas expressões que surgem frequentemente na literatura da especialidade: educação de adultos e formação de adultos, variação terminológica que abrange títulos de publicações especializadas, designações de estabelecimentos do ensino superior, títulos de eventos científicos e designações de instituições nacionais e internacionais e que Canário (1999) atribui a razões de ordem teórica e institucional. Embora sejam diversos os entendimentos acerca da educação e da formação de adultos, consideramos que a educação de adultos diz respeito aos processos que usam a apropriação de conhecimentos e a mobilização/desenvolvimento de competências possibilitadoras do desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto cidadão. A formação de adultos é entendida como estando relacionada com a inserção no mundo do trabalho, tratando-se da apropriação de conhecimentos e da

mobilização/desenvolvimento de competências com essa finalidade. Contudo, a distinção entre educação e formação de adultos é artificial, uma vez que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal estão intrinsecamente ligados. Por nos parecer que o constructo de educação de adultos é mais amplo, podendo incluir a formação (profissional), optamos pelo uso da expressão educação de adultos, utilizando o termo formação quando abordamos aspectos relacionados com o desempenho profissional ou citações de outros autores.

A LBSE foi publicada em 1986 e, posteriormente, foi alvo de duas remodelações, a última das quais em 2005; como tal, referiremos a data da primeira publicação e da segunda remodelação, quando os assuntos em causa não tiverem sido alvo de alteração. Na LBSE (AR, 1986/2005), assume-se a existência de um sistema educativo com a missão de operacionalizar a educação dos cidadãos garantindo “(...) uma permanente acção formativa” (art.º 1º, nº2). No mesmo documento lê-se ainda que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...) incentivando a formação de cidadãos (...)” (AR, 1986/2005, art.º 2º, nº 4) acrescentando-se, também, que “A educação promove o desenvolvimento (...) formando cidadãos (...)” (AR, 1986/2005, art.º 2º, nº 5). Atendendo à formulação da LBSE (AR, 1986/2005), referente teórico assumido neste trabalho uma vez que a investigação se desenvolveu num cenário de educação formal, parece-nos lícito assumirmos a educação como um processo que se concretiza na formação dos indivíduos.

A formação profissional constitui uma referência importante quando nos ocupamos do desenvolvimento da pessoa adulta. A LBSE (AR, 1986/2005), no seu Artigo 19º, considera a formação profissional e o ensino recorrente como duas modalidades especiais de educação escolar, o que é concordante com a visão de que a educação se pode concretizar através da formação, nomeadamente da formação profissional, e que à Escola pode caber um papel relevante nesta matéria. Ainda na LBSE (AR, 1986/2005), a formação profissional é apresentada como uma componente da educação extra-escolar, pois assume-se que a esta forma de educação cabe, entre outras funções, “Preparar para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico” (art.º 26º, nº 3-d).

Da leitura que fazemos da LBSE (AR, 1986/2005) afigura-se-nos que esta considera a educação como um conceito abrangente, que se concretiza na formação,

sendo a formação profissional um campo mais restrito, porque mais directamente relacionado com o desempenho de competências necessárias ao exercício de determinada profissão. Assim, mesmo no contexto de uma LBSE (AR, 1986/2005) que secundariza a educação de adultos, esta ainda assume um papel abrangente em relação à formação profissional e a outras modalidades, como a animação sociocultural e o desenvolvimento local.

Como já referimos, invocando Canário (1999), o posicionamento institucional é importante para o investigador decidir se se situa no campo da educação ou da formação de adultos. Institucionalmente, consideramos que nos situamos no domínio da educação de adultos, dado desenvolvermos uma investigação num cenário de educação formal, numa escola, com um currículo que incluía uma componente vocacional, mas não contemplando parcerias ou colaborações com o mundo empresarial e, como tal, sem pretensão de incluir a formação profissional. A opção pelo campo da educação de adultos não é só institucional: prende-se, também, com uma postura que assumimos, após a análise da evolução conceptual da educação de adultos na Europa e, em particular, em Portugal, a partir dos anos 60/70, do século XX. Como procuraremos iluminar, com a reflexão que desenvolveremos acerca da situação portuguesa (Ponto 1.2.2.), é um conceito alargado de educação de adultos que consideramos mais necessário no discurso académico, educativo e político, pois a retórica da formação profissional já nos parece mais do que suficiente, dado que continua sem beneficiar os que mais dela precisam. Para além disso, sendo concordante com a visão crítica da educação que temos vindo a construir, numa acção-reflexão-acção a partir do terreno, é a um conceito abrangente de educação de adultos que nos reportaremos. Como afirmava Licínio Lima em entrevista, “(...) estudar e escrever sobre educação de adultos não deixa de ser um acto de resistência, não é um acto puramente académico e não abro [abrimos] mão disso” (Seguro, 2006, p. 32).

Não pretendemos dissertar sobre a história da educação de adultos, mas contextualizar a reflexão teórica suscitada pelos olhares com que procuramos compreender o caso que investigámos: um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC. Na tradição europeia, a educação de adultos, enquanto educação permanente, abrangendo a totalidade da vida do indivíduo, tem estado presente desde o Renascimento (Hake, 2006), desenvolvendo-se a partir dos ideais iluministas do século XVIII (Canário, 1999; Conselho Nacional de Educação [CNE], 1996). A educação permanente ancora-se na vida quotidiana (Faure, Herrera,

Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, & Ward, 1977; Lengrand, 1971; Schwartz, 1988) e os espaços/tempos que lhe são dedicados permitem a distanciação das práticas e a reconstrução dialógica dos saberes e dos saber-fazer. Compete à educação inicial desenvolver, nos indivíduos, as ferramentas sócio-cognitivas necessárias para que se possam envolver autonomamente no processo de educação permanente (Faure et al., 1977; Lengrand, 1971; Schwartz, 1988). Assim, o grau de envolvimento do público adulto em processos de educação permanente constitui, também, uma forma de avaliar o processo de educação formal inicial.

Após a revolução industrial, podem identificar-se três etapas na educação: estatização, massificação e mercantilização (Brunner, 2000). A estatização corresponde à deslocação das responsabilidades educativas do domínio privado (familiar, religioso, escolas subvencionadas, escolas de aprendizagem profissional e estabelecimentos independentes de ensino superior), onde se manteve até ao início do século XX, para a esfera estatal (Faure et al., 1977). A massificação diz respeito ao alargamento da educação a elevados quantitativos populacionais, para viabilizar o desenvolvimento industrial. A mercantilização faz-se sentir, principalmente, nos níveis de qualificação elevada, que o Estado deixa de ser capaz de suportar economicamente, passando a constituir-se um mercado de formação (Brunner, 2000; Fernández, 2005; Lima, 2002, 2005). Canário (2006) refere, ainda, outros níveis de abrangência da mercantilização da educação, em Portugal, de que são exemplos a gestão de organismos públicos segundo modelos aplicados aos sistemas privados, a concorrência entre estabelecimentos de ensino e a participação de entidades privadas na prestação de serviços educativos. Para a mercantilização da educação são determinantes os processos de financiamento accionados por organismos internacionais, que configuram as políticas educativas (Canário, 2006) e as práticas pedagógicas.

Como refere Nóvoa (2005a), no espaço europeu, a UE tem, cada vez mais, definido as linhas mestras das políticas educativas a implementar pelos Estados membros, estimulando a construção de uma cidadania europeia assente numa identidade europeia, da qual podem usufruir apenas os indivíduos altamente qualificados, pelo que acaba por contribuir para a exclusão social dos restantes. Podem ser assinaladas, como principais etapas, o *Tratado de Maastricht* (União Europeia, 1992) e o *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida* (Commission des Communautés Européennes [CCE], 2000), enquanto marcos importantes para a construção de uma política de educação (e formação) europeia, expressa claramente no pressuposto,

durante a presidência espanhola, em 2002, da educação como o quarto pilar para a construção europeia (Nóvoa, 2005a).

As etapas da estatização, massificação e mercantilização sobrepõem-se, ocorrendo em tempos e ritmos variáveis nos diversos países. Por exemplo, em Portugal, os problemas de insucesso e abandono escolar, saída precoce e saída antecipada do sistema educativo, decorrentes da massificação, estão longe de estarem resolvidos (Rosa, 2004) e co-existem com a mercantilização da educação.

No pós-guerra, a educação de adultos expande-se, sob a égide da UNESCO (Canário, 1999; Finger, 2005; Lima, 2002, 2005), enquanto instrumento incontornável na consolidação da paz e da segurança (Finger & Asún, 2003). A UNESCO surgiu um ano após a fundação da ONU, como agência do Conselho Económico e Social, destinada a coordenar o desenvolvimento das nações, entendido como “(...) maioritariamente regulado pelo mercado; que tem como fim o crescimento económico contínuo, que supostamente melhora a vida de todos (...)” (Freitas, 2006, p. 142), uma perspectiva talhada à medida do mundo dito ocidental, que se caracteriza por manter as desigualdades sociais. À UNESCO cabia promover esse desenvolvimento, através da educação e da ciência, como ficou estabelecido através de um compromisso entre duas fontes de interesses actuates: os ministros da educação aliados, que pretendiam a reconstrução dos sistemas educativos devastados pela guerra e o governo francês que, além de pretender que a UNESCO ficasse sediada em Paris, ambicionava desempenhar um papel de destaque na promoção da cooperação intelectual e da solidariedade (Finger & Asún, 2003).

Logo em 1948, a UNESCO considerou a educação de adultos prioritária para a consolidação da paz e para a reconstrução da Europa. Assim, em 1949, teve lugar a primeira conferência internacional, em Elsinore, na Dinamarca, reunindo 27 países, maioritariamente pertencentes à sociedade dita ocidental, tendo como principais finalidades promover a reconstrução da Europa, devastada pela 2ª Guerra Mundial, e desenvolver a tolerância e a cooperação entre os povos. Nesta *1ª conferência internacional sobre educação de adultos* discutiu-se o constructo da educação de adultos, manifestando-se o pendor humanista, típico da UNESCO. Os participantes consideraram que:

(...) é tarefa da educação de adultos dar aos indivíduos o conhecimento essencial para o desempenho das suas funções económicas, sociais e políticas, e especialmente possibilitar-lhes, através da participação na vida das suas comunidades, viver uma vida

mais completa e mais harmoniosa. Consequentemente, o objectivo da educação de adultos não é tanto dar instrução, mas assegurar uma formação; visa criar uma atmosfera de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância, e estimular em cada pessoa a necessidade e possibilidade de tomar parte activa no desenvolvimento da vida cultural do seu tempo. (UNESCO, 1949, p. 17)

Nesta primeira conferência os esforços das nações participantes estavam concentrados na recuperação dos quadros técnicos e na actualização profissional dos trabalhadores, pelo que foi atribuída à educação de adultos a obrigação de contribuir para “(...) a solução destes problemas, especialmente porque o desejo de melhores qualificações e de conhecimentos mais amplos é talvez o motivo mais forte que leva os adultos a procurarem uma educação supletiva” (UNESCO, 1949, p. 18). Neste sentido foi considerado que a educação de adultos deveria abranger a orientação profissional, a formação pré-profissional e os cursos de reciclagem, enfatizando-se, ainda, a pertinência de utilizar “A profissão como veículo de cultura (...) [e a] criação de um humanismo à volta e dentro da própria profissão” (UNESCO, 1949, p. 19). Preconizam-se práticas de educação de adultos que partam dos interesses e experiências de vida dos adultos e que lhes permitam uma participação activa no processo. Já nesta primeira conferência é realçado o carácter particular da educação de adultos e a necessidade de assegurar formação profissional específica aos agentes educativos nela implicados.

Na década de 60, do século XX, aumentou o número de países membros da UNESCO, devido ao processo de descolonização. O desenvolvimento desses novos países ocupava o centro das atenções internacionais. A *2ª conferência internacional sobre educação de adultos*, promovida pela UNESCO, foi realizada em Montreal, em 1960, envolvendo 51 Estados, maioritariamente não europeus, e 51 organizações internacionais (Barbosa, 2004). Esta conferência teve como tema *A educação de adultos num mundo em mutação* e, nas resoluções da conferência, considera-se que:

A educação de adultos, ao mesmo tempo que deveria contribuir de uma forma mais ampla para o melhoramento das qualificações profissionais do indivíduo, deveria também deixar campo à reflexão sobre os valores humanos que o progresso social tem obrigação de preservar. (UNESCO, 1960, p. 95)

Na sequência da primeira conferência continua a valorizar-se a qualificação profissional integrada num conceito de educação de adultos humanista. Enfatiza-se a importância da educação de adultos ao considerar que se trata de “(...) uma parte integral e orgânica de todo o sistema nacional de educação e, por conseguinte, deveria receber dentro do sistema a atenção e recursos económicos que esta posição justifica”

(UNESCO, 1960, p. 99). A educação de adultos não é encarada apenas em relação estreita com as condições sócio-económicas, pois a tendência humanista da UNESCO confere-lhe um carácter global, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. Destacamos ainda a atenção dada ao combate ao analfabetismo. Como afirma Nogueira (1996), “Lança-se aqui, o mito e o grito da alfabetização planetária (...)” (p. 72), pois propôs-se a criação de um fundo especial para a erradicação do analfabetismo em todos os países (UNESCO, 1960).

A UNESCO coordenava a actuação das organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e numerosas ONGs. O relatório que Edgar Faure coordenou, enquanto presidente da *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, criada pela UNESCO, publicado em 1971, com o título *Apprendre à être*, analisa a situação da educação em 22 países e consagra o aprender a ser como uma meta em função da qual se devem organizar os sistemas educativos, desvinculando-os de uma educação orientada para a aquisição de saberes. Assim, a 3ª *Conferência internacional da UNESCO sobre educação de adultos*, que teve lugar em Tóquio, em 1972, continua a emitir um apelo à paz e à cooperação internacional. Ocorre sob o signo da educação permanente, recomendando-se que:

2. (...) no contexto da educação permanente, se reconheça a educação de adultos como um componente específico e indispensável da educação, e que se tomem medidas legislativas ou outras para assegurar o funcionamento dos serviços de educação de adultos, numa larga base;
3. a educação escolar se oriente no sentido da preparação dos jovens para a educação permanente auto-dirigida. (UNESCO, 1972, p. 113)

A educação permanente é compreendida como “(...) o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreenderem sempre e melhor, o mundo em evolução (...)” (UNESCO, 1972, p. 118), recomendando-se que os países reformem os seus sistemas de ensino de modo a motivarem os jovens para o envolvimento na educação ao longo da vida adulta.

Nesta 3ª conferência é efectuada uma retrospectiva da educação de adultos durante a década de 60, do século XX, considerando-se que ocorreram progressos no sentido da integração da educação destinada a crianças e jovens e da educação de adultos, que passam a ser entendidas como fases sequenciais do processo de educação permanente (Barbosa, 2004). A conferência é marcada por um apelo à funcionalidade da educação, entendendo-se que a “Educação funcional de adultos é aquela que, baseada

nos laços existentes entre o homem e o trabalho (no sentido mais lato da palavra **trabalho**) e unindo o desenvolvimento do trabalhador e o desenvolvimento da comunidade, integra os interesses do indivíduo e da sociedade. É também educação funcional aquela pela qual o homem se realiza no contexto de uma sociedade cuja estrutura e relações de super-estrutura facilitam o pleno desenvolvimento da personalidade humana. (UNESCO, 1972, p. 108-109, **negrito no original**).

Considerou-se ainda que “A educação deve passar de institucional a funcional (...)” (UNESCO, 1972, p. 105) surgindo, assim, a educação funcional de adultos como a considerada mais adequada ao desenvolvimento integral da pessoa humana. Conclui-se que a campanha de alfabetização, lançada após a conferência anterior, foi um fracasso, dado que os programas implementados não correspondiam aos interesses e necessidades das populações a alfabetizar, propondo-se o recurso a práticas participativas e críticas, valorizando os recursos educativos das comunidades. Enfatiza-se, ainda, que o analfabetismo não é um problema exclusivo dos países sócio-economicamente desfavorecidos mas que, nos países ditos desenvolvidos, também existe analfabetismo, especialmente analfabetismo funcional, sendo atribuídas responsabilidades à Escola por esta situação.

Canário (1999) associa a afirmação do movimento da educação permanente “(...) num contexto de ruptura e crítica com o modelo escolar, cuja expansão quantitativa acelerada, nos anos 50 e 60 havia conduzido ao impasse: a crise mundial da educação” (p. 87). A tradição da educação permanente, enquadrada pela UNESCO e pelo Conselho da Europa, difunde-se entre os países do sul da Europa, especialmente através de autores franceses e respectivas traduções (Lima, 2002), merecendo destaque o relatório de Paul Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente* (1970), publicado em português, em 1971, bem como a obra de Faure e seus colaboradores, publicada em português, em 1977. Faure e seus colaboradores (1977), bem como Lengrand (1971), concebem a educação permanente como uma via privilegiada para o desenvolvimento integral do Homem, que o habilita a conferir sentido às aprendizagens que terá que empreender ao longo da vida, na família e na comunidade sócio-profissional. Como afirmam Finger e Asún (2003), “(...) a ideia nuclear da educação permanente é bastante simples: criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender (...)” (p. 30). A concretização do ideal da educação permanente exigiria a reestruturação dos sistemas educativos, especialmente ao nível do ensino básico, para que cada um pudesse “(...) aprender a aprender (...)” e fazê-lo ao longo de toda a vida. Faure e seus colaboradores

(1977) referem que “(...) a Comissão [*Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, criada pela UNESCO] dedicou todo o interesse a duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa” (p. 33). Reflectindo sobre os sistemas de ensino, estes autores acrescentam:

Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade (...) [então é preciso] pensar na criação de uma sociedade educativa. (p. 34)

A educação funde-se com a vida, dando-lhe sentido e substância, pois aprender é um acto fundamental numa sociedade que se diz educativa, uma vez que deve possibilitar a aprendizagem a todos os seus membros, estruturando-se em torno desta tarefa e conjugando o papel da educação formal com os contributos das instituições e situações em que ocorrem as vivências do adulto. Ainda nos anos 60, do século XX, o conceito de educação permanente surge numa perspectiva individual de “(...) aprender até morrer (...)” (Lima, Melo, Matos, Estevão, Mendonça, & Sancho, 1988, p. 32), ou seja “Este direito à aprendizagem tem de ser garantido e a aprendizagem tem de ser possível ao longo de todo o ciclo da vida” (Finger & Asún, 2003, p. 33). Posteriormente, “(...) junta-se a dimensão espacial/social (...)” (Lima et al., 1988) ao conceito de aprendizagem permanente, também presente no excerto da obra de Faure e seus colaboradores supracitado, e que Finger e Asún (2003) explicitam afirmando que “Nem há períodos de vida exclusivos, nem conteúdos exclusivos (...) não há lugares exclusivos nem instituições exclusivas para a educação permanente (...)” (p. 33). Segundo estes mesmos autores, apesar do importante papel desempenhado pela UNESCO, há também a considerar o papel da OCDE e do Conselho da Europa, no desenvolvimento da educação permanente. De acordo com Smith (2005), o aparecimento deste conceito é bastante anterior, sendo atribuído a Basil Yeaxlee, na obra, *Lifelong education (Educação ao longo da vida)*, de 1929. Nos documentos produzidos por aquelas três organizações internacionais, a proposta de existência de uma política de educação permanente fundamenta-se, principalmente, em duas circunstâncias, como afirma Ribas (2004):

(...) a extensão do ensino pós-obrigatório à totalidade do tempo de vida e, por outro, a organização recorrente do sistema com vista a abranger todos os momentos da vida, proporcionando uma distribuição mais equitativa e eficiente das oportunidades educativas a toda a população. (pp. 18-19)

Numa análise sobre a evolução da educação ao longo da vida, Lengrand (1971) salienta a não obrigatoriedade da educação de adultos, que a distingue de acções educativas desenvolvidas em cenários de educação formal, em fases anteriores da vida. Não sendo obrigatória, exigindo esforço e dedicação, o adulto necessita de reconhecer interesse pessoal, cívico e/ou profissional nos actos educativos pois, quando tal não acontece, acaba por desistir (Badalo, 2006). A educação de adultos não se pode resumir a um

(...) parêntesis na vida. (...) Ao entrar na sala, assumimos a personagem do aluno, que por sua vez abandonamos ao sair da aula. Compreende-se que a grande massa dos adultos hesite em prestar-se a este jogo, que apenas aceitam os que são impelidos por uma necessidade ou por uma obrigação, geralmente de ordem económica ou profissional. (Lengrand, 1971, p. 74)

Em 1976, ocorre uma importante reunião internacional promovida pela UNESCO, em Nairobi, salientando-se a definição de educação de adultos apresentada:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente. (UNESCO, 1976, p. 2, aspas no original)

A educação de adultos é encarada como um meio que permite atingir o desenvolvimento integral da humanidade, o que remete para o conceito de educação permanente popularizado por Faure e seus colaboradores, bem como por Lengrand, na década de 70. Na reunião de Nairobi (UNESCO, 1976), a educação permanente é vista como “(...) um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo” (UNESCO, 1976, p. 2). Nota-se já um certo avolumar da formação profissional e a falta de referência à educação informal.

Por serem categorias muito difundidas na literatura e que, como tal, também usamos ao longo deste texto, apresentaremos uma distinção baseada em Smith (1999) sobre os vários tipos de educação e que ilustra o sentido que lhe damos. Do ponto de vista administrativo, a educação formal associa-se às escolas e às instituições de

formação; a educação não formal aos grupos comunitários e outras organizações e a educação informal cobre as restantes circunstâncias, isto é, as situações que decorrem na família, com os amigos, com os colegas de trabalho e/ou de estudo. A educação formal está estruturada hierarquicamente e segue uma sequência cronológica, centrando-se na educação escolar, que constitui o principal eixo actuante dos sistemas educativos.

A 4ª conferência Internacional da UNESCO sobre a educação de adultos ocorreu em Paris, em Março de 1985, contando com a maior participação até à data: 122 Estados membros, incluindo, pela primeira vez, Portugal (Silvestre, 2003), bem como de representantes ou observadores de Estados não membros, de movimentos africanos de libertação, da Organização para a Libertação da Palestina (OLP), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 13 organizações intergovernamentais e de organizações internacionais não governamentais (Direcção-Geral da Educação de Adultos [DGEA], 1986). Das recomendações da conferência destacamos: “(...) a crescente importância que é dada à alfabetização, na perspectiva da universalização do ensino básico e na da solução do analfabetismo total, funcional e regressivo dos adultos” (DGEA, 1986, p. 6). Note-se a distinção entre várias classes de analfabetismo: o analfabetismo total, correspondente ao desconhecimento dos códigos de leitura e escrita; o analfabetismo regressivo (geralmente ocorre quando as condições sócio-profissionais em que se desenvolve a vida dos indivíduos não exigem nem estimulam a mobilização das competências inerentes à leitura e à escrita); e, ainda, o analfabetismo funcional ou iliteracia, como sendo a diminuição da capacidade de utilizar as competências de leitura, escrita e cálculo, com impactos vários na participação na vida social (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996).

Nesta 4ª conferência, os países participantes foram previamente inquiridos em relação ao estado da educação de adultos nos respectivos países. Portugal, juntamente com a Espanha e a Grécia, foi integrado no grupo dos países designados como sendo do terceiro mundo. Outros dois grupos foram definidos: o dos países socialistas e, no terceiro grupo, os países ditos desenvolvidos, os países da Europa, o Canadá, os EUA e o Japão. Do primeiro para o terceiro grupo aumenta o investimento público e privado na educação de adultos e, enquanto no primeiro grupo o Ministério da Educação controla a educação escolar de adultos e outras actividades educativas são paralelas, nos segundo e terceiro grupos a liberdade de actuação é mais alargada e as acções educativas são mais adequadas aos indivíduos, podendo ser apoiadas pelo Estado (Barbosa, 2004).

A recomendação em relação à universalização do ensino básico foi um dos aspectos mais relevantes desta conferência que, em letra de lei, Portugal se apressou a cumprir, com a LBSE (AR, 1986). Existia, então, a crença de que o alargamento da escolarização poderia resolver esta situação problemática.

A 4ª conferência internacional sobre a educação de adultos, promovida pela UNESCO, não traz grandes novidades (Nogueira, 1996), interessando-nos sublinhar uma diluição do conceito de educação permanente e o início da emergência do conceito de educação ao longo da vida, sendo afirmado que o incremento da participação dos indivíduos e das comunidades na vida social “(...) só se obtém através de uma educação reconhecida como um direito de todos e ao longo da vida (...)” (UNESCO, 1985, p. 19). Com a declaração desta conferência os participantes subscrevem que “O reconhecimento do direito de aprender representa, mais do que nunca, um grande investimento e desafio para a humanidade” (UNESCO, 1985, p. 65). Considera-se que “Aprender é a palavra-chave (...)” (UNESCO, 1985, p. 66), ocorrendo toda a reflexão subordinada ao direito de aprender e, embora se afirme que “(...) não é só um instrumento do desenvolvimento económico (...)” (UNESCO, 1985, p. 66) é a partir dessa perspectiva que o direito de aprender começa por ser apresentado. Em meados dos anos 80, parecem-nos criadas as condições para que o desenvolvimento do discurso da educação ao longo da vida e, sobretudo, da aprendizagem ao longo da vida, seja enfatizado.

Como refere Lima, em entrevista (Seguro, 2006), “A educação permanente é um conceito típico de um determinado momento histórico, o período a seguir à II Guerra Mundial, com a construção do Estado Providência nos países centrais e as políticas sociais democráticas (...)” (p. 30, numeração romana no original). A educação permanente só sobrevive e se consolida apoiada pelo Estado, através de uma política de apoio (e, preferencialmente, não de controlo) da educação de adultos. Ora, em Portugal, o Estado Providência não chegou a existir, pelo que também não existem sinais que nos remetam para uma política pública de educação de adultos. Como Lima explicita (Seguro, 2006), nos anos 60/70, a educação permanente e a educação ao longo da vida eram expressões equivalentes, respectivamente, da expressão francesa e inglesa, de um mesmo conceito, de um mesmo projecto social e político. É este conceito que Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Maney, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr e Nanzhao (2003) tentam revitalizar e ampliar, no relatório internacional elaborado para a UNESCO, que recupera dois dos eixos

orientadores do texto de Faure e seus colaboradores: a cidade educativa e o aprender a ser, propondo que “(...) a ideia de educação permanente deve ser repensada e ampliada” (p. 17). No relatório que intitularam *A educação um tesouro a descobrir* são apontados, por Delors e seus colaboradores (2003), os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A 5ª conferência internacional sobre educação de adultos ocorreu em Hamburgo, em 1997, com a participação de 135 Estados membros e 1 500 participantes; observando-se um alargamento da abrangência, em relação às quatro conferências anteriores, que apresentavam a educação de adultos como um subsistema educativo. Esta 5ª conferência denominou-se *Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI* (Melo, 1998a). Na *Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos* (UNESCO, 1997a) a educação de adultos é definida como sendo:

(...) o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (pp. 15-16)

Esta definição de educação de adultos é abrangente, observando-se o reconhecimento das diversas modalidades, tempos, situações e locais em que a educação de adultos pode ter lugar e, ao contrário da definição de Nairobi (UNESCO, 1976), refere-se explicitamente a educação informal. Enfatiza-se a importância da aprendizagem dos adultos “(...) no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 1976, p. 17) enquanto forma de possibilitar a aprendizagem ao longo da vida, é vista não só como um direito, mas também como um dever. A educação permanente perde terreno, deixando de abarcar a educação de crianças, jovens e adultos, para ser uma das modalidades da educação de adultos. O Estado continua a ser apontado como o responsável por apoiar a educação de adultos, em especial a dos grupos mais desfavorecidos, para que a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade. Como referem Finger e Asún (2003), vive-se uma ausência de crítica às instituições promotoras da educação formal, a par da inexistência de reconhecimento das aprendizagens informais.

Como Lengrand (1971) já tinha referido e é reiterado na *Conferência de Hamburgo* (UNESCO, 1997a), as modalidades de educação extra-escolar afiguram-se

como um terreno propício para uma educação permanente, construtora de sentidos e que pode dar substância aos projectos de vida dos adultos. No entanto, num país como Portugal, em que quantitativos significativos da população adulta não dispõem das habilitações académicas de nível básico e secundário, não nos parece viável que a Escola se descarte desta responsabilidade. A Escola pode ser um dos locais onde os adultos podem ter acesso a essa qualificação, mas tem de ser capaz de promover a transformação das suas práticas, no sentido de acolher os adultos, proporcionando-lhes um desenvolvimento pessoal e académico e, se possível, em sintonia com o desenvolvimento pessoal e profissional. Somente uma Escola capaz de se ultrapassar, de romper as barreiras e assumir-se como mais uma instância da comunidade, onde se concentram recursos educativos para serem utilizados pelos cidadãos, poderá contribuir para um projecto de educação de adultos menos escolarizados. Como afirma Jesus (2006), na apresentação do *Debate nacional sobre a educação*, na assembleia da república, em 22 de Maio, “Um País em que cerca de 70% da população adulta tem menos de 9 anos de escolarização não pode desvalorizar a educação escolar e deixar de reconhecer que tem de fazer da Educação Básica o verdadeiro passaporte para a cidadania” (s.p.).

Para contribuir para uma educação de adultos para e na cidadania, a Escola tem de se entrosar com a comunidade social envolvente, proporcionando aos adultos uma comunidade onde possam assumir protagonismo, aprender a revelar o que sabem, num clima afectivo securizante, que torne desejável o retorno e viabilize a permanência no sistema educativo. Assim, entendemos que só uma Escola que se supere a si própria, que se *descolarize*, através de um currículo que permita a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis ao adulto, pode dar um contributo adequado para que criemos a “(...) retaguarda educativa (...)” a que se refere Lima, em entrevista (Seguro, 2006, p. 28). Parece-nos um caminho que se pode trilhar, na escola, dirigindo as acções educativas para franjas menos escolarizadas da população. Como refere Leiria (2006), a propósito de uma intervenção de Rothes, “A Escola é importante [em educação de adultos] desde que abandone tentações totalizantes (...)” (p. 15). Como sugere este autor, a Escola pode contribuir nos diferentes planos da educação de adultos, “Por exemplo, na promoção da posse e uso de competências de literacia, podendo não conduzir à obtenção de um diploma escolar. Ou no contributo da escola aos processos de animação comunitária para o desenvolvimento” (p. 15).

A UNESCO persegue o ideal da educação de adultos humanista, promotora da paz, realizando cinco conferências internacionais sobre educação de adultos, com um número crescente de participantes, criando três organizações que subsidiam o seu funcionamento e cinco gabinetes internacionais, correspondentes às cinco regiões da UNESCO. A UNESCO mobilizou recursos e difundiu a educação de adultos, especialmente a alfabetização e a educação de base de adultos, centralizou e produziu numerosa documentação temática. A sua acção, como assinalam Finger e Asún (2003), dotou a educação de adultos de identidade política, internacional e institucional, colocando-a no cerne de um movimento humanizante global. Pretende-se que cada indivíduo e cada país acompanhe o desenvolvimento e que procure controlá-lo, num processo humanizante.

É na promoção de um modelo de desenvolvimento globalizante, talhado no modelo dito ocidental (e do Norte), sem o questionar, que reside a primeira crítica que Finger e Asún (2003) fazem à actuação da UNESCO. Subscrevemos essa crítica e, um olhar dirigido para a exploração desenfreada de recursos naturais, desde o final da 2ª Guerra Mundial, evidencia efeitos da opção de desenvolvimento dito ocidental, através da emergência de perturbações ambientais locais, que rapidamente se expandiram, afectando seriamente as componentes bio-físico-químicas do ambiente. Os sinais de ruptura ambiental não se fizeram esperar, como são exemplos o *smog*, em Londres (1952), a doença de Minamata (Japão) e as consequências do uso maciço de pesticidas orgânicos sintéticos, como o DDT (Comissão Independente, População e Qualidade de Vida, 1998; Courela, 2001). Em 1962, em plena *Década do desenvolvimento*, Rachel Carson publica a obra *Silent Spring*, um importante alerta para as consciências imbuídas da ilusão do desenvolvimento entendido como decorrente, principalmente, do crescimento económico. Esta postura manteve-se e a década de 70 foi considerada a Segunda Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Especialmente na 5ª conferência internacional sobre educação de adultos, há uma procura de concertação entre a educação de adultos e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), designadamente no Tema 6 da *Agenda para o futuro* (UNESCO, 1997a), onde se assume o compromisso de

Promover a competência e o envolvimento da sociedade civil no tratamento dos problemas ambientais e de desenvolvimento (...) a fim de aumentar a capacidade dos cidadãos de diferentes sectores da sociedade para tomarem iniciativas inovadoras e desenvolverem programas baseados num desenvolvimento ecológica e socialmente sustentável. (pp. 47-48)

A UNESCO apresenta a educação permanente essencialmente como um discurso político-institucional, de cariz dito ocidental, sem grandes preocupações epistemológicas e pedagógicas (Finger & Asún, 2003). Assim se compreende que, na obra de Faure e seus colaboradores (1977), sendo o protagonismo assumido pelo constructo de educação permanente, com o qual se articulam os de educação e formação e, mais raramente, o de aprendizagem (Lima, 2002), se confundam frequentemente os constructos de aprendizagem com o de educação (Finger & Asún, 2003; Lima, 2002). Como referimos, a *Conferência de Hamburgo* (UNESCO, 1997a) procurou retomar e alargar o constructo de educação permanente, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida. Porém, não foi esse o caminho trilhado pela Europa, na década que se segue a esta última conferência (Seguro, 2006); o que aconteceu foi o quase abandono da expressão educação permanente e a adopção da designação de educação ao longo da vida. Não se trata de uma mera substituição terminológica nos discursos políticos, mas antes de uma evidência empírica da desistência de formulação de uma política pública de educação de adultos, com a criação de uma porta de entrada para os conceitos de formação ao longo da vida e, principalmente, de aprendizagem ao longo da vida (Seguro, 2006).

Cabrito (1995) refere a interrelação crescente entre educação e formação, designadamente na vertente profissional, passando pelo estabelecimento de colaborações e parcerias entre ministérios, expressas, por exemplo, através da produção conjunta de documentos legais e da existência de acções concertadas, bem como pela existência dessas mesmas colaborações e parcerias entre o sistema educativo e parceiros sociais que lhe são exteriores. A par deste crescente entrelaçar, a própria formação profissional evoluiu, reclamando maior ligação ao desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, não se confinando ao sistema produtivo e a uma posição reprodutora do *status quo* (Cabrito, 1995). A educação e a formação [profissional] evoluíram, dando lugar a que alguns autores utilizem o conceito de educação/formação, cada vez mais presente nos discursos da especialidade e no discurso político (Canário, 2006), num quadro em que as directrizes (e os fundos) das grandes organizações internacionais, nomeadamente da UE (Nóvoa, 2005a), se sobrepõem às influências dos sistemas educativos, desenvolvidos em cenários constituídos sob influência de Estados-Nação fortes, que se vão tornando referências cada vez menos significativas. Cada vez se fala mais de formação e menos de educação de adultos, conforme refere Lima em entrevista (Seguro, 2006).

Lima e seus colaboradores (1988) referem a pressão dos adultos não detentores de certificação escolar, exercida sobre os sistemas educativos dos respectivos países, especialmente a partir da 2ª Guerra Mundial, para a constituição de vias de “(...) percursos de segunda oportunidade (...)” (p. 31). O constructo de educação recorrente foi lançado por *Olof Palme*, durante uma reunião promovida pela OCDE, em Versalhes, em Maio de 1968. Palme apresentou a educação recorrente como “(...) uma estratégia capaz de promover a democracia participativa e a igualdade de oportunidades, de garantir a liberdade de escolha individual de facilitar o desencadear de uma política económica de pleno emprego sem inflação” (Tuijnman, 1991, p. 20). Este constructo surgiu no seio do governo social-democrata sueco, que procurava dar resposta à crescente procura de educação de nível secundário e superior, bem como às necessidades previstas em termos de mão-de-obra especializada. Pretendia-se oferecer, a todos os adultos, a possibilidade de prosseguirem estudos, num sistema educativo estruturado, em alternância com outras actividades, como o trabalho e o lazer (Tuijnman, 1991). Como refere o mesmo autor, “(...) a educação recorrente foi preconizada num momento em que o optimismo suscitado pela ideia de que um ensino do tipo tradicional dispensado ao longo da vida poderia conduzir a uma sociedade justa e equitativa começava seriamente a esmorecer” (p. 20). A educação recorrente definiu-se, assim, numa perspectiva funcionalista, isto é, para resolver problemas específicos reconhecidos como obstáculos ao desenvolvimento económico, designadamente o incremento da educação escolar com o risco de aumento súbito da frequência no ensino superior (Tuijnman, 1991).

O constructo de educação recorrente expande-se nos países europeus (Schwartz, 1988), sendo desenvolvido e teorizado pela OCDE, através do relatório *Recurrent education: a strategy for lifelong learning* (OCDE, 1973), sendo posteriormente reafirmada a sua importância, por diversos países membros (Schwartz, 1988). No início da sua emergência, a educação recorrente foi considerada como uma estratégia de planificação da educação permanente (OCDE, 1973), não sendo o constructo definido em oposição ou distinguindo-se do de educação permanente. Para a OCDE (1973), a educação recorrente é uma estratégia geral de educação, que se deve seguir à educação básica ou obrigatória (entendida como começando na infância e decorrendo até à idade variável de entrada na vida activa), ocorrendo de uma forma recorrente, “(...) isto é, em alternância com outras actividades, principalmente com trabalho, mas também com lazer e reforma” (p. 24). Através da educação recorrente procura-se proporcionar maior

igualdade no acesso à educação, recomendando-se que não deve existir uma transposição das práticas desenvolvidas com crianças e jovens para os adultos, impondo-se uma certa “descolarização” (OCDE, 1973, p. 25). Segundo a mesma fonte, a educação recorrente inclui três sectores:

- a) o sistema convencional de educação pós-obrigatória que inclui os últimos anos da educação secundária e o sistema pós-secundário;
- b) formação no trabalho (*on-the-job training*) de todos os tipos, a maioria dos quais é organizado pelo sector privado; e
- c) (...) [processos educacionais] que possibilitem a largos grupos da população, e especialmente àqueles que deixaram a escola numa idade relativamente precoce, acesso à cultura geral, proporcionando-lhes o enriquecimento pessoal e cultural. (p. 25, alíneas acrescentadas pela autora)

Acentua-se que, na maioria dos países da OCDE, os processos referenciados com as alíneas b) e c) estão separados do sistema de educação formal, não havendo uma coordenação dos três sectores, em termos de política educativa, situação que deve ser revista (OCDE, 1973). Acrescenta-se, ainda, a existência de programas de educação de “segunda oportunidade” (OCDE, 1973, p. 26), para permitirem que os adultos obtenham a qualificação escolar, ao nível da escolaridade obrigatória, em particular nos países ditos menos desenvolvidos. A OCDE (1973) define um conjunto de objectivos para a educação recorrente: “(...) desenvolvimento individual (...), igualdade de oportunidades (...), o mundo do trabalho (...), educação e conhecimento (...), o contexto alargado (...) (pp. 33-45)”. Cada uma destas metas é entendida na dupla perspectiva de permitir a adaptação do indivíduo à sociedade e, em particular, ao mercado de trabalho, emancipando-o de constrangimentos sócio-económicos, dilema encontrado na educação, em geral (OCDE, 1973).

Antunes (1985) refere que, de acordo com a avaliação da própria OCDE, durante os anos 80, do século XX, nenhum dos países membros foi capaz de “(...) adoptar uma política coerente para a implementação sistemática de uma estratégia global e integrada de Educação Recorrente” (p. 8, maiúsculas no original). Segundo a mesma autora, tal situação ficou a dever-se a alterações económicas, políticas e sociais, estruturais e conjunturais, nos cenários internacionais, marcados pela incerteza e que terão dado origem a restrições nas verbas atribuídas à educação recorrente. Perspectiva-se, então, que só a partir de 1990 serão observáveis alterações positivas e significativas no sector (Antunes, 1985).

Tuijnman (1991) sublinha a maior abrangência da educação permanente face à recorrente, por abarcar a totalidade dos processos educativos ao longo da vida, enquanto

a educação recorrente diz respeito a processos de educação formal, pós-inicial e mais direccionados para a melhoria da situação profissional dos sujeitos. O constructo de educação permanente é marcado por uma concepção integral e humanista de educação, encarada como um direito pessoal (Faure et. al., 1977; Legrand, 1971), enquanto o constructo de educação recorrente se focaliza no princípio da alternância.

A educação recorrente é vista como uma forma de legitimação dos sistemas educativos, consistindo numa oferta que, embora dirigida a adultos, pouco se afasta das práticas escolares pré-existentes. Tuijnman (1991), baseando-se numa revisão de contributos de vários autores, analisa as funções que a educação recorrente veio a assumir nas décadas de 70 e 80, do século XX:

- 1 – favorecer a complementaridade entre a aprendizagem efectuada no meio escolar e a aprendizagem efectuada noutras circunstâncias da vida;
- 2 – reexaminar a estrutura e os programas de estudos do ensino obrigatório;
- 3 – conciliar a política educativa com a acção dos poderes públicos em geral e a política de emprego em particular;
- 4 – colocar em prática um ensino compensatório de nível primário e secundário (primeiro e segundo ciclos);
- 5 – aumentar as taxas de participação no ensino superior oferecendo (aos adultos) as possibilidades de frequentarem os estabelecimentos universitários tradicionais;
- 6 – estender a públicos mais alargados a educação de adultos organizada;
- 7 – reconhecer o valor dos diplomas obtidos em contextos educativos não tradicionais;
- 8 – suprimir as “fases terminais” do sistema de educação formal, de maneira que todas as fileiras permitam aceder a outros níveis de ensino;
- 9 – alternar o ensino e o trabalho no segundo ciclo do secundário [correspondente, em Portugal, ao ensino secundário actual], bem como no superior e no local do trabalho. (p. 23, aspas e parêntesis no original)

O Item 1, supracitado, diz respeito ao reconhecimento das aprendizagens em cenários exteriores à escola e pode constituir uma porta de entrada para o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) desenvolvidas fora da escola, como também se refere no Item 7. O propósito presente no Item 2 pode ser relacionado com a necessidade de avaliar a adequação dos sistemas educativos às características da educação recorrente. O Item 6 relaciona-se com a facilitação do acesso à educação de adultos, por exemplo, através de legislação que permita conciliá-la com a actividade laboral, o que passa pela concertação de políticas, designadamente a política de educação e de emprego, conforme preconizado no Item 3. No Item 4 está presente o carácter compensatório, ou de segunda oportunidade, da educação recorrente.

A OCDE (1973) reconhece que a organização da oferta ao nível da educação recorrente implica alterações profundas dos sistemas educativos, principalmente ao nível da fase terminal do ensino secundário e no ensino superior. A maior parte dos

países nórdicos organizou os seus sistemas educativos no sentido de desenvolver a educação recorrente, durante as décadas de 70 e de 80, mas, de um modo geral, o investimento na educação escolar de primeira oportunidade foi mais elevado (Tujinman, 1991). Reconhece-se o direito (e o dever) do trabalhador à formação, isto é, a desenvolvê-la durante o tempo laboral e com manutenção do salário (Schwartz, 1988).

Cruzando os vários campos de influência na educação de adultos decorrentes das conferências internacionais organizadas pela UNESCO, com as orientações emanadas da OCDE e com os imperativos de formação relacionados com os desempenhos profissionais, observamos que o desenvolvimento iniciado pela educação de adultos começou no pós-guerra, mantendo-se até à actualidade (Fernández, 2005), diversificando-se numa pluralidade de práticas (Canário, 1999), de que os três modelos, propostos por Fernández (2005), procuram dar conta. O “modelo receptivo alfabetizador” (Fernández, 2005, p.75) tem um propósito primordialmente académico, visando possibilitar, principalmente, a aprendizagem da leitura. Para este modelo, o papel do educador de adultos é o de transmissor de conhecimentos. É o modelo que predomina até grande parte do século XX (Fernández, 2005) e em que a escolarização se vai sobrepondo aos movimentos de índole popular, desenvolvidos pelas associações, partidos e sindicatos.

Faure e seus colaboradores (1977), bem como Lengrand (1971), chamam a atenção para o fracasso das formas tradicionais de alfabetização, a que o modelo receptivo alfabetizador se refere, entendidas como a recepção dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo, sem atender aos contextos sócio-económicos dos educandos adultos, opondo-lhes uma alfabetização funcional, histórico-culturalmente situada, e em que o educando é chamado a participar activamente no seu processo educativo. Estes propósitos encontram-se no modelo “dialógico social” (Fernández, 2005, p. 75), que tem em Paulo Freire um dos seus expoentes (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Pinto, 2001). Com Freire, a alfabetização de adultos não se limita à apropriação dos códigos de leitura e escrita, mas corresponde a um processo de aprendizagem da leitura do mundo pelos adultos sócio-economicamente menos favorecidos, que cabe ao educador facilitar através do diálogo. O acto educativo é dialógico e, através desse dialogismo, o educando adulto situa-se, a si próprio e aos outros. O educador deve partir dos interesses dos educandos, focalizando os diálogos nos termos que fazem parte do seu universo quotidiano baseado na noção de *tama gerador* (Freire, 1999). Pretende-se

que o educando tome consciência do mundo e, em particular, da sua condição de oprimido, processo que Freire (1977) designa por conscientização.

Os dois modelos apresentados, o receptivo alfabetizador e o dialógico social, podem ser olhados como extremos de um contínuo, onde se situam projectos de alfabetização e educação de base de adultos, tendo subjacentes diferentes cenários educativos, possibilitados por enquadramentos sócio-políticos diversos e conducentes a situações com maior peso na reprodução social ou na emancipação individual.

O modelo “económico produtivo” (Fernández, 2005, p. 76) diz respeito ao movimento crescente de procura de formação por parte dos adultos escolarizados, que aliam o sucesso académico ao profissional, fazendo-se sentir o

(...) “efeito Mateus”. Isto é, o que mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender. (Fernández, 2005, p. 90, aspas no original)

Os modelos receptivo alfabetizador e dialógico social inscrevem-se no processo de massificação da educação; o modelo económico produtivo corresponde à fase de mercantilização da educação, actualmente em curso e expansão (Fernández, 2005). Enquanto o modelo dialógico social concebe a educação de adultos como uma educação na cidadania, que pode transformar e emancipar o indivíduo e modificar o tecido social, o modelo económico produtivo associa-se ao protagonismo que a formação profissional tem assumido para públicos já qualificados.

Com a referência ao efeito Mateus, procurámos iluminar o aumento das desigualdades sociais na sociedade portuguesa, decorrente da prevalência do modelo económico produtivo na educação de adultos, a par de uma extensa parte da população adulta com níveis de escolarização que não atingem o ensino básico completo, associados a uma precária qualificação profissional. A tónica que vem sendo colocada na aprendizagem e na formação ao longo da vida, desde os anos 90, do século XX (Jarvis, 2006), sem que sejam resolvidos os problemas de escolarização e qualificação de base não permite atenuar, antes acentua, as desigualdades entre os que combinam uma fraca escolarização de base com uma formação profissional incipiente e dispersa e os que atingiram níveis de escolarização mais elevados e formações contínuas mais estruturadas e qualificantes (Dubar, 1996).

Tanguy (2002) entende o desenvolvimento da formação profissional como um processo de antecipação e apaziguamento de conflitos sociais, num mundo em que os

perfis profissionais estão sujeitos a uma rápida desactualização. Reportando-se à situação francesa, Tanguy (2002) localiza, nos anos 40, o início do desenvolvimento dos sistemas de formação profissional, nas grandes empresas, como uma via para o aumento da produtividade e para a promoção do diálogo e da negociação entre patrões e assalariados, como forma de evitar ou minimizar os conflitos. Dubar (1996), situando-se também no caso francês, afirma que a legislação que enquadra o sector da formação, dos anos 60 a 90, vai perdendo a tónica na promoção individual e social, centrando-se, cada vez mais, na manutenção da empregabilidade. Para Gazier (1990), o constructo de empregabilidade ganhou força nos anos 60/70, nos EUA e no Canadá, consistindo na “(...) atractividade de um indivíduo aos olhos dos empregadores, apreciada pelos resultados sintéticos de testes que combinam a avaliação das aptidões e dos comportamentos e privilegiam a integridade profissional” (p. 579). Portanto, a empregabilidade refere-se à aptidão para o trabalho, em função das exigências do mercado. As acções de formação visam remediar os défices detectados, principalmente nos indivíduos pertencentes a grupos sócio-culturalmente desfavorecidos (Maroy, 2000).

Dubar (1996) aponta a legislação francesa de 1993 como um marco na responsabilização individual relativamente à construção de um itinerário de formação e na manutenção do posto de trabalho. Cada adulto passa a ser responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de competências que lhe possibilite um lugar no mundo do trabalho, tanto melhor quanto mais ajustadas forem as competências às exigências profissionais. Avoluma-se o discurso da aprendizagem ao longo da vida que, como refere Canário (2006), faz eco de alguns dos ideais da educação permanente, mas sem o enquadramento humanista e a possibilidade de manutenção de um emprego para a vida.

Nesta perspectiva, ganham terreno as chamadas competências para competir, concentrando no indivíduo a obrigação de se ajustar, de se adequar a um objecto em permanente mutação, como é o mundo do trabalho (Lima, 2002). Hake (2006) considera que o envolvimento acrítico dos adultos em sistemas de formação vocacionados para o desenvolvimento de competências conducentes ao aumento da competitividade individual num mundo em mudança, se não for acompanhado de uma construção identitária reflexiva, poderá contribuir para iludir o indivíduo e colocá-lo no caminho da exclusão social. Já em 1996, Delors e seus colaboradores (2003), afirmavam que: “Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego

(...)” (p. 17). Consideramos que tal situação, além de não ser exacta, pode ser utilizada para dissimular o papel que as políticas económicas e sociais têm na criação de situações de desemprego. Lima (2002) salienta, também, a existência de fenómenos de *downsizing* no mundo empresarial, a que acrescentaríamos os efeitos das deslocalizações das empresas.

Circunstâncias como as referidas sobrepõem-se às influências dos sistemas de formação profissional e respectivas listas de competências, na possibilidade de manutenção dos empregos. O *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida* (Commission des Communautés Européennes, 2000) constitui uma expressão da tendência de centralizar no indivíduo a responsabilidade pela sua empregabilidade, designadamente ao estabelecer, no Ponto 4.1. “(...) novas competências para todos”, que privilegiam a maior independência dos sujeitos e a capacidade para enfrentarem riscos. São valorizadas as

Competências relativas ao espírito de empreendimento que se traduzem, por sua vez, pela capacidade do indivíduo se ultrapassar no plano profissional e pela sua aptidão para diversificar as actividades na empresa. Elas favorecem igualmente a criação do emprego (...). Aprender a aprender, a se adaptar à mudança e a digerir importantes fluxos de informação, são as competências gerais que cada um deve adquirir. Os empregadores exigem cada vez mais a capacidade de aprender, de assimilar as novas competências e se adaptar aos novos desafios e contextos. (CCE, 2000, 4.1, 2º parágrafo)

Se for necessário, o sucesso pessoal e profissional passa pela competição contra o outro, condenando os adultos, que não desenvolveram as ditas competências para competir, à exclusão social. Além da rejeição moral que esta situação nos suscita, condenar largas maiorias da população adulta à exclusão social corresponde à promoção de modos de vida insustentáveis, não só para os excluídos, mas (felizmente!) também para os excluidores, que têm de encarar os ataques desesperados dos espectadores do seu sucesso, irresponsável e esbanjador. No início dos anos 70, reflectindo sobre as consequências das graves desigualdades na distribuição da riqueza, Faure e seus colaboradores (1977) afirmavam:

Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres (porque os meios actuais de destruição maciça podem muito bem vir a encontrar-se ao alcance de grupos necessitados e revoltados), mas um perigo essencial de *desumanização* que atingiria indiferentemente os privilegiados e os sacrificados. Porque cada homem se sentiria ferido com a ofensa feita à natureza do homem. (p. 19, *itálico e parêntesis no original*)

Nesta reflexão de Faure e seus colaboradores, com mais de 30 anos, identificamos uma natureza profética e uma inquietante actualidade, motivando-nos,

enquanto educadora de adultos pouco escolarizados, para assumirmos o compromisso de participarmos na (re)construção dos seus projectos de vida, procurando facilitar-lhes a inclusão sócio-profissional. O caminho não é fácil, mas parece-nos ser uma possibilidade de, mesmo a partir da Escola, procurarmos contribuir para a construção da sociedade mais justa e equitativa que desejamos, onde, retomando a perspectiva de Faure e seus colaboradores (1977), cada homem e cada mulher possam desfrutar, com dignidade, da beleza da existência, contribuindo, activa e conscientemente, para a construção de uma sociedade mais sustentável. Procurámos assinalar tendências relevantes na educação e na formação de adultos, na sociedade dita ocidental, e que se cruzam nos discursos e nas práticas de educação e formação de adultos, em Portugal.

Entre nós, combinam-se os efeitos da ainda recente deliberada manutenção da larga maioria dos cidadãos longe dos padrões de escolarização europeus, com a expansão e mercantilização da formação profissional para públicos qualificados. Como afirma Lima (2005), no caso português, a prevalência da baixa escolarização da população adulta associa-se à ausência histórica de uma política de educação de adultos, sistemática e persistente que, como refere este autor, mesmo com investimentos modestos, daria alguns resultados.

O sistema educativo não tem sido capaz de assegurar o sucesso de todos e os jovens que o abandonam, ou que dele saem antecipada ou precocemente (Rosa, 2004) são, quase sempre, absorvidos pelo mercado de trabalho. Marcados pelo insucesso académico e/ou escolar, poucos adultos procuram a educação recorrente e, menos ainda, lá se mantêm e obtêm sucesso (Badalo, 2006; Costa, 2002). A um passado escolar de insucesso sucede-se, frequentemente, uma profissão pouco valorizada, do ponto de vista social.

Muitas vezes com um emprego em que as possibilidades de ascensão na carreira profissional são limitadas, o adulto acaba por não retornar à escola, não se envolvendo também em actividades de educação extra-escolar, nem acedendo à formação profissional. Esta situação afigura-se-nos preocupante, mesmo aflitiva, pelo efeito demolidor que tem na equidade do acesso aos bens materiais e à fruição dos bens culturais, circunstância tanto mais fácil de manter, quanto menos instruídos e interventivos forem os cidadãos.

1.1.1. Aprendizagem de adultos e propostas educativas: algumas notas sobre o estado da arte

Perante as muitas formas de pedagogia que podem ser utilizadas, as que dominam, tendem a silenciar as vozes e as experiências dos estudantes.

(Teitelbaum & Apple, 2001, pp. 194-195)

Para Brookfield (1995) não existe uma teoria sobre a aprendizagem dos adultos, que possa dispensar o que tem sido teoricamente construído sobre a aprendizagem de crianças e jovens. A educação de adultos tende a distinguir-se da dirigida às camadas juvenis pelo seu carácter não obrigatório e pelo leque de vivências, potencialmente mais alargado, que a pessoa considerada como adulta, pela sociedade em que se insere, pode ter experimentado, antes de se envolver num processo educativo. Educador e educandos adultos podem partilhar papéis idênticos na família (por exemplo, serem responsáveis pela educação de crianças e jovens), na comunidade (não só pela partilha de direitos e deveres inerentes à condição de cidadãos adultos, mas por poderem pertencer a associações cívicas, políticas, religiosas, ou outras) e no mundo laboral, enquanto trabalhadores (por conta de outrem ou por conta própria). Esta paridade pode assumir diferentes graus, em função da idade cronológica, do estatuto sócio-económico e do cenário educativo, formal ou não formal e, caso se trate de educação formal, do nível de ensino considerado. Por exemplo, é de esperar maior proximidade entre educador e educandos em cursos universitários de pós-graduação do que a nível do ensino básico recorrente. Qualquer que seja o cenário educativo, assumir esta paridade pode funcionar como um ponto de partida institucional para a emergência de práticas mais equitativas e, por isso, mais inclusivas e facilitadoras do acesso ao sucesso educativo, que permitam ao adulto reconhecer o sentido e valorizar o acto educativo, persistindo em projectos de vida que passem pelo desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Brookfiel (1995) menciona quatro principais áreas de investigação em educação de adultos, que se expandiram desde o final da 2ª Guerra Mundial, cada uma desenvolvendo preocupações e debates próprios, mas interligando-se com as restantes de tal modo que, frequentemente, os investigadores produzem conhecimento em mais do que uma área. Paralelamente, nas práticas que desenvolvem, os educadores fazem apelo a aspectos das várias abordagens correspondentes às quatro áreas de investigação seleccionadas por Brookfield (1995): aprendizagem auto-dirigida, reflexão crítica,

aprendizagem experiencial e aprendendo a aprender (*learning to learn*). Focaremos a atenção nestas quatro áreas de investigação, na medida em que podem contribuir para iluminar e compreender o caso em estudo nesta investigação, proporcionando pistas para leituras mais profundas e heurísticas. Sem pretensões a elaborar uma resenha histórica da educação de adultos, como base na selecção (mas não necessariamente na sequência) proposta por Brookfield (1995), esboçaremos um quadro de referência teórico, que nos permita situar no extenso mundo que é a educação de adultos.

1.1.1.1. A aprendizagem experiencial e o interaccionismo simbólico

A crença de que toda a educação genuína provém da experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas.

(Dewey, 1938/1997, p. 25)

A aprendizagem experiencial e o interaccionismo simbólico são duas vertentes do pragmatismo americano que constitui a base da educação de adultos norte-americana, correspondendo à maior parte da literatura produzida nesta área. A partir dos contributos de Dewey e de Lindeman, o pragmatismo americano diferenciou-se nas duas vertentes referidas (Finger & Asún, 2003). Dewey é um autor fundamental para o pragmatismo americano (Finger & Asún, 2003), sendo considerado como o educador norte-americano mais importante do século XX (Teitelbaum & Apple, 2001) e mesmo o maior pensador educacional (Neill, 2005). Dewey desenvolveu uma longa carreira, que atravessou mais de sete décadas; envolveu-se em diversas causas sociais e produziu uma extensa obra (Neill, 2005), repartida por áreas como psicologia, epistemologia, ética, política democrática e, principalmente, incidindo na filosofia da educação (Myers, 2005).

Dewey (1916/1997) considera a educação como um processo de desenvolvimento e é através deste constructo que o autor a relaciona com a democracia (Dewey, 1916/1997; Myers, 2005). Dewey (1916/1997) entende a democracia como uma vivência comunitária típica das comunidades agrárias estado-unidenses, predominantes no final do século XIX e as suas propostas educativas derivam da preocupação com a sobrevivência destas comunidades democráticas, ameaçadas pelas

transformações sociais ocorridas nos EUA, na passagem do século XIX para o século XX, resultantes da industrialização e urbanização crescentes (Teitelbaum & Apple, 2001).

Para Dewey (1916/1997), é importante que as sociedades democráticas se mantenham, porque as entende como essenciais ao desenvolvimento dos indivíduos, possibilitado pela participação na comunidade, através da qual desenvolvem interesses e potencialidades. Paralelamente, a democracia só se mantém se os elementos da comunidade tiverem oportunidade de participarem neste desenvolvimento, em actividade e interacção com os outros. Apenas em liberdade o indivíduo pode contribuir para os interesses do grupo e tomar parte nas actividades, aprendendo a participar na comunidade. A liberdade não corresponde à possibilidade dos indivíduos agirem como lhes aprouver mas “(...) significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenções judiciosas, previsão das consequências e engenho para se lhes adaptar” (p. 302). A associação entre os valores democráticos e a educação leva Dewey (1916/1997) a defender maior equidade e interactividade no acto educativo, bem como entre os conteúdos educativos, não concordando com a separação entre a educação escolar e a vocacional, o trabalho e o lazer. A forma como Dewey encara a aprendizagem é essencial para a compreensão das suas propostas no campo educativo, argumentando que os educadores devem partir de um entendimento da experiência humana (Dewey, 1938/1997).

Dewey (1916/1997) invoca a teoria de Herbart, que nega a existência de faculdades inatas. Quando o indivíduo se socializa num determinado meio (Finger & Asún, 2003), a mente produz reacções denominadas representações e que interagem para formarem faculdades mentais como a atenção, a memória, o pensamento, a reflexão e, mesmo, os sentimentos. Na experiência humana existe continuidade, o que significa que, cada experiência que o indivíduo viveu, irá influenciar o seu futuro, uma vez que as representações formadas, em resultado dessa experiência, se mantêm, independentemente do agrado ou do desagrado que a experiência suscitou ao indivíduo. Em cada situação nova, as representações que a mente forma interagem com as anteriormente formadas, ou seja, a interacção é um constructo alicerçado na continuidade, explicando como é que as experiências passadas interagem com determinada situação, para a construção de uma experiência actual. Após o processo de interacção das representações novas e antigas forma-se um novo conteúdo mental, que é aplicado à realização da tarefa. Assim, o significado da tarefa para os diversos

indivíduos altera-se, pois variam as experiências prévias e, como tal, o conteúdo mental que se aplica à tarefa. Algo que a abordagem histórico-cultural (Cole, 1996; Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1991, 1996), vários anos mais tarde, viria também a reafirmar.

Dewey (1916/1997) aplica o método experimental à educação, para ilustrar como o conhecimento não existe estaticamente, nem é descoberto pelo sujeito, sendo construído quando, para resolver um problema, pensamento e acção são aplicados à actividade. Assim, como os problemas são histórico-culturalmente situados, por surgirem num certo contexto físico e social e num determinado tempo, também a aprendizagem que se realiza para encontrarem soluções para cada problema partilha esta natureza. Finger e Asún (2003) sintetizam a concepção de aprendizagem de Dewey apresentando o “ciclo de aprendizagem” (p. 40). Para estes autores, o indivíduo e a comunidade são socializados num determinado meio, onde as suas experiências (que envolvem continuidade e interacção) ocorrem, para procurarem soluções para problemas. A consciência das experiências e reflexão sobre elas, permite que o indivíduo construa novas teorias e a comunidade/espécie produza novos hábitos (por exemplo, valores, crenças e concepções do mundo). Alguns hábitos e teorias traduzem-se em novas acções, reiniciando-se o ciclo. Ao reiniciar-se o ciclo, as experiências são modeladas pelas anteriores, pelo que a reflexão sobre a experiência é um processo a que está inerente uma complexidade crescente (Finger & Asún, 2003).

Dewey (1916/1997) apresenta uma concepção antropológica da educação, considerando-a alicerçada nas capacidades da espécie humana. Salienta a importância da construção de ferramentas, da linguagem e, sobretudo, da plasticidade, isto é, a capacidade de aprender com a experiência (erros), construir conhecimento sobre essa experiência e, assim, aumentar o potencial para novas aprendizagens. Desta forma, a plasticidade não tem limites e o processo de desenvolvimento também não. A plasticidade humana permite humanizar o ambiente e, essa humanização, conduz ao desenvolvimento do indivíduo (ontogénico) e da espécie (filogenético). Como afirmam Finger e Asún (2003), Dewey utiliza as expressões humanização, desenvolvimento e crescimento de forma quase equivalente. Dewey é um autor avesso a dicotomias, como teoria e prática, indivíduo e grupo (Teitelbaum & Apple, 2001), organismo e espécie, conceptualizando a aprendizagem com base na experiência como um processo que envolve o indivíduo e a espécie, em simultâneo, ou seja, que é, simultaneamente, ontogénico e filogenético.

Como já referimos, Dewey (1916/1997) considera a educação (formal, não formal e informal) como um processo de expansão das experiências de vida, como uma “(...) contínua reconstrução da experiência, uma ideia que se demarca da educação como preparação para um futuro remoto” (p. 80) pois, como afirma, no seu credo pedagógico: “Eu acredito que a educação, além de mais, é um processo de vida, e não uma preparação para uma vida futura (...)” (Dewey, 1897, Artigo 2 – O que a Escola é). Desta forma, cabe à escola criar condições para que os indivíduos possam participar na construção e controlo do ambiente, sugerindo como operacionalizar esta situação, pois afirma: “Eu acredito que muita da educação actual falha porque negligencia o princípio fundamental da escola como forma de vida comunitária. (...) Como resultado [as vivências na escola] não se tornam parte da experiência de vida da criança e não são verdadeiramente educativas” (Dewey, 1897, Artigo 2 – O que a Escola é).

Dewey (1916/1997) considera que a aprendizagem é um processo psicológico e sociológico pressupondo, respectivamente, um sujeito activo, o que o aproxima dos autores construtivistas, como Piaget (1923, 1947, 1972), e um sujeito que aprende através da participação democrática na vida comunitária, onde estabelece interações sociais, o que o aproxima de autores como Vygotsky (1934/1962, 1932/1978) e seus seguidores sócio-construtivistas. Dewey (1916/1997) salienta mesmo que determinadas capacidades só podem desenvolver-se em grupo. A ênfase que Dewey (1897, 1916/1997, 1938/1997) coloca na vida comunitária ilumina a sua contribuição para constructos como as comunidades de prática e as comunidades de aprendizagem, teorizadas por Lave e Wenger (1991). Se atendermos, ainda, à proposta de Dewey, de serem concebidas actividades ligadas ao quotidiano dos alunos, reconhecemos um ponto de encontro com a teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), a que voltaremos posteriormente. No desenvolvimento das actividades, enquanto processos de resolução de problemas, são observáveis as ligações ao trabalho colaborativo e ao trabalho de projecto, que autores portugueses também já exploraram e relacionaram com o pensamento de Dewey (Abrantes, 1994; Marques da Silva, 2002).

Não tendo Dewey formulado uma teoria específica da aprendizagem e da educação de adultos encontramos, na multiplicidade, riqueza e complexidade do seu pensamento diversos pontos de contacto com a investigação que desenvolvemos e com os contributos de autores que seleccionámos para a sustentarmos e interpretarmos. Lindeman transpôs o pensamento de Dewey para a educação de adultos (Finger &

Asún, 2003), passando a ser considerado o fundador da educação de adultos, na América do Norte (Brookfield, 1987).

Lindeman acumulou uma experiência de vida muito variada, que incluiu o desempenho de tarefas indiferenciadas, um curso superior de agronomia e, a partir de 1924, uma carreira de professor de filosofia social, na Escola de Serviço Social de Nova Iorque. Referiremos apenas a sua obra de referência no campo da educação de adultos, *The meaning of adult education*, publicada em 1926. Nesta obra, combina a influência do pensamento de Dewey com o conhecimento do *Movimento da Escola do Povo Holandesa*, promotor de círculos de estudos e escolas superiores do povo, respectivamente, desde 1845 e 1868 (Finger & Asún, 2003). No primeiro capítulo do livro, após referir a desilusão com os resultados obtidos com a implementação da escolaridade obrigatória e com as práticas pedagógicas vigentes nas escolas norte-americanas, apresenta a sua perspectiva da educação de adultos, através de quatro declarações. Na primeira declaração afirma que a “(...) educação é vida - não uma mera preparação para um futuro de vida desconhecido. Consequentemente, todos os conceitos estáticos de educação que relegam o processo de aprendizagem para o período da juventude são abandonados” (Lindeman, 1926, p. 4). Neste excerto, observamos que o autor assume a educação de adultos como permanente, entendendo-a como um processo que acompanha toda a vida do indivíduo.

Na segunda declaração, Lindeman (1926) afirma o carácter não vocacional da educação de adultos, demarcando-a da formação profissional, com o propósito de “(...) colocar sentido na totalidade da vida (...)” (p. 5). O autor reflectiu a partir do conhecimento das condições sócio-económicas em que viviam os adultos que deixaram o meio rural para trabalharem nas fábricas (percurso que o próprio Lindeman efectuou) e que habitavam o perímetro urbano das cidades industrializadas, sobrevivendo em condições de pobreza e desenraizamento cultural. O autor identifica a educação de adultos com a educação informal, como uma via para os trabalhadores (e os adultos pertencentes a todas as classes sociais) enriquecerem as suas vidas através de uma fruição mais satisfatória dos tempos de lazer e, quando possível, das actividades laborais.

Na terceira declaração do capítulo de abertura do mesmo livro, este autor defende que as práticas pedagógicas para adultos se devem organizar através de situações e não de disciplinas (*subjects*), contrapondo as práticas correntes de educação escolar com o que considera desejável na educação de adultos: “Na educação

convencional require-se que o estudante se ajuste a um currículo estabelecido; na educação de adultos o currículo é construído em torno das necessidades e interesses dos estudantes” (Lindeman, 1926, p. 6). Para este autor, a frequência dos cursos para adultos não deveria ter como finalidade a obtenção de um diploma de habilitação acadêmica e/ou qualificação profissional. No entanto, como afirmam Finger e Asún (2003), a situação alterou-se com a entrada nos anos 80, do século XX e, actualmente, a habilitação acadêmica e a qualificação profissional são condições necessárias mas não suficientes para a inclusão sócio-profissional dos adultos. Concordamos com a implementação de currículos (co)construídos pelos participantes, a partir das suas situações de vida (familiares, comunitárias, laborais, de lazer) que, como referia Lindeman (1926), “(...) precisam de ser ajustadas” (p. 6) mas, se os adultos assim o desejarem, deverá ser contemplada a possibilidade de qualificação académica e, de acordo com as circunstâncias, vocacional ou profissional.

Sendo a educação identificada com a vida, Lindeman (1926) reafirma e transporta para os adultos o valor da aprendizagem através da experiência, afirmando que a “Experiência é o livro de texto vivo do aprendente adulto” (p. 7), como consta na quarta declaração do capítulo inicial do seu livro. Concebe a aprendizagem dos adultos através da pertença a comunidades de aprendentes, onde se organizam grupos de discussão, por influência das propostas de Dewey, bem como das orientações pedagógicas do *Movimento da Escola do Povo Holandesa*. Nestes grupos de discussão, todos são aprendentes, incluindo o educador.e, como salientam Finger e Asún (2003), “A partir dele [Lindeman] a ênfase no campo da educação de adultos tem sido posta nas dimensões colaborativas da aprendizagem, tais como o trabalho de grupo e as discussões de grupo” (p. 43).

Como já afirmámos, a partir dos contributos de Dewey e Lindeman, diferenciaram-se os campos da aprendizagem experiencial e do interaccionismo simbólico. Kolb é considerado um autor fundamental para a aprendizagem experiencial, sendo ainda referidos os contributos de Agyris e Schön (1974) para o aprofundamento da teoria de Kolb. O interaccionismo simbólico consiste numa ferramenta fundamental para a compreensão do contributo de Merizow (Finger & Asún, 2003), o principal autor referenciado por Brookfield (1995) para a linha investigativa da reflexão crítica (Ponto 1.1.1.2.).

A obra que Kolb publicou em 1984 teve um forte impacto na concepção e desenvolvimento de modelos de educação ao longo da vida (Pickles, 2006). Segundo

Kolb (1984), esta obra fundamenta-se nos princípios defendidos por Dewey, no princípio da reflexão na acção de Lewin (1946, citado por Pazos, 2002) e no modelo psicológico da aprendizagem, de Piaget (1923, 1947, 1972). Recorre, ainda, a contributos das psicologias terapêuticas, com os trabalhos de Erikson (1976) e da psicologia humanista de Rogers (1961/1985) (Finger & Asún, 2003). Para o modelo que propõe, Kolb (1984), utiliza a designação de aprendizagem experiencial para enfatizar a sua ancoragem nos contributos de Dewey, Lewin e Piaget, bem como para realçar o papel crucial da experiência no processo de aprendizagem.

Deste autor apresentamos apenas o modelo de aprendizagem, dado que, a teoria desenvolvida a partir do modelo, no que concerne aos quatro estilos de aprendizagem (Kolb, 1976), apesar das aplicações profícuas na educação de adultos (Finger & Asún, 2003), não nos parece fundamental para a interpretação das práticas pedagógicas que implementámos, pois os estilos de aprendizagem não foram especificamente tidos em conta na concepção das mesmas. O que procurámos foi facilitar a emergência de cenários de educação formal que permitissem aprender a partir da experiência, designadamente através do trabalho de projecto colaborativo e, daí, a opção pela explicitação do modelo da aprendizagem experiencial de Kolb, uma referência de base na literatura sobre trabalho de projecto (Abrantes, 1994). Outra mais valia que reconhecemos no modelo é que ajudou a focalizar a atenção no aprendente em vez de a concentrar no educador (Greenaway, 2006).

Kolb e Fry (1975, citados por Smith, 2001a) apresentam a aprendizagem experiencial como um ciclo (ver Figura 1) e afirmam que este ciclo pode iniciar-se em qualquer etapa e que pode ser entendido como uma espiral contínua, embora sugiram que, muitas vezes, o ciclo tem início quando o indivíduo vivencia uma experiência concreta (Etapa 1) e observa e reflecte sobre os efeitos dessa acção na situação (Etapa 2). A etapa seguinte corresponde à compreensão dos princípios gerais que sustentaram a acção (Etapa 3), seguindo-se a aplicação dos conceitos elaborados noutras situações.

Kolb (1984) aprofunda o modelo anterior, considerando que a aprendizagem experiencial apresenta seis características fundamentais. Em primeiro lugar, assume que a aprendizagem deve ser encarada em termos de processo e não de resultados, o que se apoia nas perspectivas de Dewey e Piaget, opondo-se à corrente behaviourista. Em segundo lugar, a aprendizagem é considerada um processo contínuo, assente na experiência, isto é, é experiencial. Como Kolb (1984) afirma, “O facto de que a aprendizagem é um processo contínuo, ancorado na experiência, tem importantes

implicações educacionais. Posto simplesmente, implica que toda a aprendizagem é reaprendizagem” (p. 28), pelo que o educador tem de partir das crenças e dos conhecimentos que os educandos já apropriaram, não devendo conceber um currículo como se as mentes dos destinatários se encontrassem vazias, como se as suas vidas não tivessem decorrido até então. Em terceiro lugar, Kolb (1984) considera que são necessárias quatro capacidades ou processos de adaptação para que o processo de aprendizagem se concretize: (1) experiências concretas, (2) observações reflexivas, (3) conceptualizações abstractas; e (4) experimentações activas, que já tinham sido mencionadas por Kolb e Fry (1975, citado por Smith, 2001a). A aprendizagem decorre da combinação destas quatro capacidades, estruturadas em dois eixos e, como salientam Finger e Asún (2003), esta é a contribuição original de Kolb para o estabelecimento de um modelo de aprendizagem experiencial.

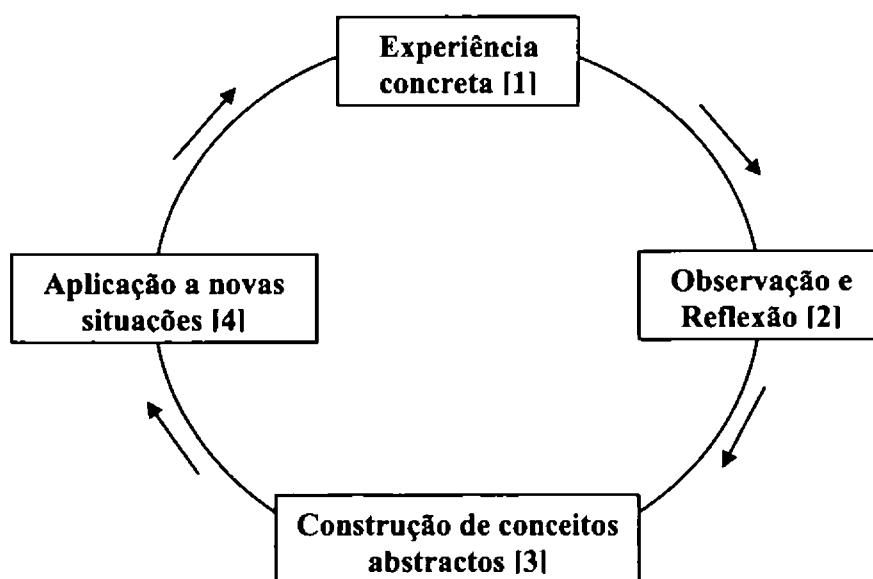


Figura 1 – Ciclo de aprendizagem de Kolb e Fry (1975, Retirado de Smith, 2001a, s.p.).

Na primeira dimensão, Kolb (1984) coloca a experiência concreta e a conceptualização abstracta e, na segunda dimensão, posiciona a experimentação activa e a observação reflexiva. Desta forma, para este autor “(...) no processo de aprendizagem, o sujeito desloca-se em vários graus de actor a observador e do envolvimento específico ao distanciamento analítico geral” (p. 31).

Em quarto lugar, a aprendizagem constitui-se como um processo holístico de adaptação ao mundo social e físico e envolve pensamento, sentimento, percepção e

comportamento. Em quinto lugar, aprender implica transacções (Zittoun, 2006) entre o sujeito e o ambiente, uma interpenetração entre as condições objectivas e subjectivas da experiência, que se modificam mutuamente no processo em curso. Em sexto lugar, a aprendizagem conduz à criação de conhecimento, como consequência da transacção entre o conhecimento social e pessoal (acumulação da experiência subjectiva da vida).

Dado que a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb tem tido larga aplicação, também tem suscitado reflexões críticas por parte de outros investigadores. Smith (2001a), baseando-se em Dewey (1938/1997), refere que a noção da existência de etapas no ciclo da aprendizagem não é concordante com a forma como pensamos. Jarvis (1987) considera que o modelo de Kolb e Fry (1975) apresenta fraca sustentação empírica, tendo realizado um estudo, com 15 meses de duração, em que o utiliza para estudar processos de aprendizagem em grupos de adultos. Afirma que o modelo não contempla todas as respostas possíveis que os sujeitos encontram para explicarem as suas aprendizagens e que as etapas contempladas no ciclo de aprendizagem nem sempre ocorrem como estipulado pelos autores (Jarvis, 1987, 1999).

Em relação ao ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), consideramos como principais aplicações para a prática do educador de adultos a ênfase colocada na necessidade de dar importância às quatro fases do ciclo (ou às que ocorrerem dentre estas). Por exemplo, dar o tempo necessário para a realização da experiência e para a reflexão a partir desta, antes de pretender que os educandos formalizem os conhecimentos. Conhecendo as fases do ciclo, o educador poderá orientar as questões que coloca no sentido de levar o educando a desenvolver cada etapa. Parece-nos, ainda, que o modelo de Kolb (1984) nos permite fundamentar a pertinência de proporcionar aos adultos actividades práticas, a partir das quais poderá ocorrer a formalização dos conhecimentos. Porém, parece-nos que o modelo não dá suficiente importância à reflexão, pelo que também convocaremos autores que enfatizam mais esta componente, designadamente numa perspectiva crítica (Ponto 1.2.1.2.).

Agyris e Schön (1974) alargaram o constructo de aprendizagem experiencial. Estes autores situam-se na área do desenvolvimento organizacional. Agyris trabalhou principalmente no campo da gestão (domínio que não abordaremos neste trabalho), enquanto Schön contribuiu para a compreensão da teoria e da prática na aprendizagem, desenvolvendo noções como sociedade aprendente, aprendizagem de dupla-volta (*double-loop learning*) e reflexão-na-acção (Smith, 2001b). Tal como os autores que já referimos, no domínio da aprendizagem experiencial, para Agyris e Schön (1974), a

aprendizagem envolve a detecção e correcção de um erro. Se a aprendizagem ocorrer sem que os pressupostos teóricos de partida sejam questionados, procurando-se, apenas operacionalizar, da melhor forma possível, a resolução da situação, diz-se que ocorre aprendizagem de volta simples (Agyris & Schön, 1974). No entanto, também se pode aprender reflectindo sobre o que Kolb (1984) denomina conceptualização abstracta e que Agyris e Schön (1974) denominam teoria-na-acção. Quando a aprendizagem tem lugar através da reflexão crítica sobre a teoria-na-acção ocorre aprendizagem de dupla volta, uma aprendizagem em que são sustentados os pressupostos em que se baseia a acção (Agyris & Schön, 1974). Como sintetizam Finger e Asún (2003), “(...) já não é preciso percorrer todo o ciclo de aprendizagem para continuar a desenvolver a teoria. Basta reajustar a teoria por meio da aprendizagem de dupla volta” (p. 48).

Ter em conta que a aprendizagem pode sustentar-se na reflexão crítica sobre a teoria-na-acção implica a possibilidade de se distinguirem dois níveis de teorias da acção. Quando um indivíduo é questionado sobre a forma como se comporta em determinada situação, geralmente a sua resposta consiste numa “teoria exposta” (*expoused theory*) (Finger & Asún, 2003, p. 6). Trata-se da teoria que verbaliza para os outros e que pode, ou não, ser compatível com a “teoria-em-uso” (*theory-in-use*) (Finger, & Asún, 2003, p. 7), isto é, a teoria que efectivamente governa a acção. Como Agyris e Schön (1974) salientam, o indivíduo pode, ou não, estar consciente da disparidade entre as duas classes de teorias na acção. Para Agyris e Schön (1974), é levando os adultos a compreenderem que existem diferenças entre as teorias-da-acção que usam e dizem usar que se criam as condições para que exista aprendizagem de dupla-volta, uma aprendizagem que ocorre através da reflexão crítica sobre a teoria-na-acção, sem que tenha de ocorrer o ciclo de aprendizagem experiencial, tal como Kolb (1984) o definiu.

Finger e Asún (2003) referem que os contributos de Agyris e Schön (1974) ficaram confinados à área da gestão e do desenvolvimento organizacional. Porém, parece-nos que o seu contributo pode revelar-se útil em cenários de educação de adultos pouco escolarizados, pois sugerem ao educador que não fique limitado à aprendizagem experiencial, mesmo se optar por promover práticas relacionadas com a aprendizagem experiencial (como o trabalho de projecto) procurando, também, promover a aprendizagem de dupla-volta mediante a reflexão crítica.

O interaccionismo simbólico foi configurado pela aplicação do pragmatismo à linguagem, isto é, à interacção humana simbólica, processo muito influenciado pela

fenomenologia alemã, dado que esta era uma forte componente da formação dos sociólogos que desenvolveram o interaccionismo simbólico, na década de 20, do século XX, associado à reflexão e intervenção social sobre os problemas sociais e políticos, que acompanharam a industrialização e rápido crescimento da cidade de Chicago (Bogdan & Biklen, 1994; Finger & Asún, 2003). Os fenomenologistas assumem não conhecer o significado que os indivíduos conferem aos acontecimentos e interações, dedicando-se a procurar conhecê-lo. Assim, relevam a subjectividade dos comportamentos, procurando compreender as interpretações dos indivíduos, a partir dos pontos de vista dos próprios sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). O contributo de Dewey (1916/1997, 1938/1997) revela-se na ênfase colocada na capacidade humana para lidar com os símbolos, sendo esse universo simbólico o foco de interesse desta corrente de pensamento.

De acordo com Blumer (1969), o interaccionismo simbólico baseia-se em três premissas. Segundo a primeira premissa, “(...) os seres humanos actuam sobre as coisas com base nos significados que estas têm para eles (...)” (Blumer, 1969, p. 2). Por coisas Blumer (1969) entende objectos, pessoas, instituições, ideias orientadoras, actividades e situações da vida, em geral. Para este autor, o papel fundamental atribuído aos significados, na concretização do comportamento não é suficiente, só por si, para caracterizar o interaccionismo simbólico.

Assim, a segunda premissa diz respeito à origem do significado: “O significado de uma coisa, para uma pessoa, resulta das formas como os outros actuam em relação à pessoa, em relação à coisa” (Blumer, 1969, p. 4). Assim, os significados não são constituintes das coisas, nem expressões de elementos psicológicos, mas são criações sociais que se constroem através das interações sociais. A terceira premissa é que o uso dos significados envolve processos interpretativos, isto é, “(...) o uso dos significados pelo autor ocorre através de um *processo de interpretação*” (Blumer, 1969, p. 5, *italico no original*).

O processo de interpretação inclui duas etapas. Em primeiro lugar, o sujeito interage consigo próprio para clarificar as coisas que têm significado, o que lhe permite despoletar um processo de comunicação consigo próprio. Interpretar é mais do que aplicar significados; é um processo em que os significados são usados e revistos como ferramentas que guiam e formam a acção, através de um processo de comunicação do sujeito consigo próprio. Em segundo lugar, graças a este processo de comunicação com o próprio, “(...) a interpretação torna-se um processo de atribuição de significados. O

actor selecciona, verifica, suspende, reagrupa e transforma os significados à luz da situação em que se encontra e da direcção da sua acção” (Blumer, 1969, p. 5).

Como afirmam Finger & Asún (2003), o interaccionismo simbólico é “(...) aestrutural, não institucional e apolítico” (p. 50), supondo que os seres humanos habitam um mundo simbólico ao qual se restringe o interesse dos autores, não considerando a componente sócio-política, que entendemos como indissociável da educação de adultos.

1.1.1.2. Reflexão crítica

A experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica.

(Canário, 2001, s.p.)

Brookfield (1995) aponta o trabalho de Merizow como o mais importante no quadro da reflexão crítica e Finger e Asún (2003) consideram a teoria de Merizow como “(...) a mais elaborada e intelectualmente mais sólida conceptualização da aprendizagem do adulto” (p. 54). Merizow é reconhecido por ter iniciado o movimento da aprendizagem transformativa na educação de adultos, que se tornou mais pregnante a partir da publicação daquela que é considerada uma das suas obras fundamentais, em 1991. A teoria da aprendizagem transformativa está alicerçada nos princípios defendidos por Dewey (1897, 1919/1997, 1938/1997) e, mais especificamente, no interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) e em Kuhn (1962). Tal como Dewey, Merizow preocupou-se com os problemas sociais das comunidades de imigrantes, procurando, através da prática como educador de adultos, facilitar a inclusão social de minorias sociais e étnicas (Finger & Asún, 2003). O pressuposto de que a aprendizagem é um processo que permite, ao adulto, atribuir significados que evoluem, esperando-se que o indivíduo e a sociedade em que vive evoluam também (Merizow, 1991), ilumina a ligação da teoria da aprendizagem de Merizow ao interaccionismo simbólico. Da influência de Kuhn destaca-se o conceito de paradigma (Kuhn, 1962), que lhe permitiu estabelecer uma analogia entre a transformação da perspectiva e a mudança de paradigma (Finger & Asún, 2003).

A atribuição de significado, termo utilizado por Merizow (1991), é um elemento chave na aprendizagem do adulto que, para o efeito, dispõe de estruturas de sentido: as

perspectivas de significado (*meaning perspectives*) e os esquemas de significação (*meaning schemes*). Para Merizow (1991), as perspectivas de significado “(...) determinam as condições essenciais para a construção de sentido de uma experiência. Ao definir as nossas expectativas, a perspectiva de significado ordena selectivamente o que aprendemos e a forma como aprendemos” (p. 44). O autor refere três tipos de perspectivas de significado: epistémicas, sociolinguísticas e psicológicas. As perspectivas de significado são “(...) orientações, paradigmas pessoais (...)” (Merizow, 1991, p. 61) e moldam a visão que o indivíduo tem de si próprio e do mundo que o rodeia, fornecendo um enquadramento geral para a acção, isto é, os “(...) critérios para julgarmos ou avaliarmos o certo e o errado, mau e bom, bonito e feio, verdadeiro e falso, apropriado e inapropriado” (Merizow, 1991, p. 44).

Para Merizow (1991), cada perspectiva de significado gera vários esquemas de significação, pelo que estes são mais restritos do que as perspectivas de significado. Como afirma Merziow (1991), um esquema de significação corresponde a um conjunto específico que inclui “(...) conhecimento, crenças, julgamentos de valor e sentimentos que se tornam articulados numa interpretação (...)” (p. 44) de uma experiência.

De acordo com Merizow (1991), a aprendizagem do adulto pode ocorrer segundo quatro formas distintas. A primeira respeita essencialmente à aprendizagem através de esquemas de significação que o indivíduo já desenvolveu e que são reforçados. A segunda forma consiste na aprendizagem de novos esquemas de significação que sejam compatíveis com as perspectivas de significado já existentes e que, deste modo, são reforçadas. A terceira forma de aprendizagem tem lugar através da transformação dos esquemas de significação, através do processo de reflexão sobre a experiência diária; por acumulação das alterações nos esquemas de significação, podem produzir-se modificações nas perspectivas de significado. A quarta modalidade é a aprendizagem através da transformação das perspectivas de significado; esta é a forma de aprendizagem mais importante, pelo que a teoria de Merizow também se designa por teoria da transformação da perspectiva. É um processo mais profundo e que envolve uma série de actividades de aprendizagem, desencadeadas por um dilema desorientador, isto é, um acontecimento que permite que o sujeito se aperceba da inadequação ou da insuficiência dos seus quadros de referência para a compreensão de determinada experiência. As actividades de aprendizagem que se desenvolvem devem ser entendidas como momentos de clarificação do sentido já que, atribuir um sentido à experiência é fundamental para o adulto.

O contacto com o psicanalista Roger Gould levou Merizow a deixar de encarar a transformação de perspectiva apenas como uma mudança de paradigma, como inicialmente a concebeu, por influência de Kuhn (1962), passando a considerá-la como uma libertação das distorções psicológicas incorporadas acriticamente, desde a infância e adolescência, e que o indivíduo mantém, geralmente de forma inconsciente, na idade adulta. Como as perspectivas de significado “(...) são estruturas de pressupostos largamente pré-rationais e inarticulados, frequentemente resultam em visões distorcidas da realidade” (Merizow, 1991, p. 62). Assim, a negação ou transformação dos esquemas de significação e, principalmente, das perspectivas de sentido que se revelam desadequadas, falsas, distorcidas ou limitadas, é o propósito essencial da aprendizagem na idade adulta.

Por influência da teoria crítica, de Habermas (1978), Merizow (1991) clarifica o processo de transformação da perspectiva de significado, que passa a ser entendido como decorrente da análise do discurso comunicativo (Finger & Asún, 2003). Com base em Habermas (1987, 2002), Merizow (1991) distingue, ainda, dois domínios que interactivam na aprendizagem intencional: instrumental e comunicativo. Em ambos os casos a aprendizagem decorre com base na resolução de problemas, mas as vias utilizadas diferem. A aprendizagem instrumental diz respeito à manipulação do meio e recorre a hipóteses. A aprendizagem comunicativa tem lugar com base em metáforas e visa compreender os outros e que os outros nos compreendam. Na aprendizagem comunicativa o discurso crítico e a acção permitem validar crenças problemáticas e esquemas de significação. A comunicação dialógica permite chegar a consensos sobre as condições que levam o grupo a aceitar uma ideia como verdadeira ou válida. A aprendizagem reflexiva ou emancipatória afecta as duas anteriores e pode transformar os esquemas de significação e as perspectivas de significado. A transformação das perspectivas de significado é um processo social, em que o discurso racional é fundamental, permitindo que o indivíduo identifique, justifique (ou questione) e valide as suas perspectivas de significado. Este processo gera, frequentemente, ansiedade, o que nos parece iluminar a importância da componente emocional no processo de aprendizagem transformativa.

No diálogo é promovida a reflexão crítica, que leva o indivíduo a questionar os pressupostos sobre os quais construiu as suas perspectivas de significado e a reconstruí-las, processo a que Merizow (1991) atribui um valor emancipatório, pois a aprendizagem emancipatória “(...) centra-se na crítica das premissas que precisam de

ser reavaliadas, em ordem a corrigir pré-concepções epistémicas, sociolinguísticas ou psicológicas, distorcidas ou incorrectamente desenvolvidas” (Merizow, 1991, p. 215). Por influência de Freire, Merizow (1991) atribui a esta libertação o valor de uma emancipação social. Aliás, Merizow (1991), invoca o trabalho de Freire como um exemplo do poder da aprendizagem transformativa na motivação de adultos iletrados para a aprendizagem. Actualmente, a noção de dialogismo é mais complexa, diferenciando-se dialogismo de teoria do diálogo (Grossen & Orvig, 2004, 2006; Marková, 2005).

Em educação de adultos pouco escolarizados, os domínios da educação ambiental (EA) e da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), podem ser abordados através de práticas que facilitam a aprendizagem instrumental e a aprendizagem comunicativa, como o trabalho colaborativo, especialmente sob a forma de trabalho de projecto. Os indivíduos podem manipular materiais e, através do diálogo e reflexão crítica, compreenderem porque agem de determinadas formas e entenderem os motivos das acções dos outros. Reflectindo podem modificar ou reforçar os seus esquemas de significação; por exemplo, se num grupo em que todos afirmam separar os resíduos sólidos urbanos (RSU) determinado estudante for o único que não recolhe os óleos alimentares usados (por pensar que seriam tratados, sem problemas de maior, na estação de tratamento de águas residuais - ETAR) pode confrontar a crença que está na base deste procedimento com as dos demais (que afirmam que os óleos alimentares dificultam significativamente o processo de tratamento das águas residuais) e modificar este esquema de significação. Se assim for, trata-se de um processo pacífico, pois não altera a perspectiva de significado (aceitação da necessidade de separação dos resíduos domésticos, incluindo RSU e óleos alimentares).

No entanto, o diálogo e a reflexão crítica também podem conduzir a confrontações e avaliações dos pressupostos que estão na base das perspectivas de significado e a iluminarem a necessidade de os corrigir para modificar as perspectivas de significado. Por exemplo, durante a infância e a adolescência o indivíduo pode ter assumido acriticamente que a espécie humana é basicamente diferente e superior aos demais elementos da biosfera e que, como tal, as componentes bio-físico-químicas do ambiente existem para serem utilizadas pela humanidade. Esta visão antropocêntrica do mundo pode ser posta em causa quando o indivíduo é confrontado com interpretações que outros, que subscrevem visões mais ecocêntricas, podem fazer da acção da espécie humana na Terra, assuntos que retomaremos no Capítulo 3. Ao aperceber-se, em

diálogo com os outros e reflexão crítica, de que as perspectivas de significado de que dispõe não lhe permitem interpretar coerentemente uma situação (por exemplo, em nome de um progresso entendido basicamente como crescimento económico dos países ditos desenvolvidos, causador de alterações climáticas, justificar que os habitantes dos países ditos em vias de desenvolvimento, sofram os efeitos dessas alterações climáticas), precisará de alterar os pressupostos em que se baseava, modificando as perspectivas de significado. Dos contributos da aprendizagem transformativa para a actuação do educador de adultos salientamos a pertinência de confrontarmos os adultos com situações que possam funcionar como dilemas desorientantes, permitindo-lhes rever criticamente as suposições em que basearam as suas perspectivas de significado.

Finger e Asún (2003) afirmam que falta à teoria de Merizow (1991) o estabelecimento de uma conexão entre a transformação da perspectiva (processo que afecta o indivíduo, ainda que só ocorra em interacção com os demais) e a mudança social. O autor focaliza-se na forma como o indivíduo se adapta, enquanto sujeito que reflecte e age num mundo simbólico. Considera que o somatório das alterações das perspectivas de significado dos indivíduos produzirá a mudança da sociedade.

Brookfield insere-se na linha investigativa que o próprio (1995) designa como reflexão crítica e é um dos mais prolíficos autores da educação de adultos (Finger & Asún, 2003). Retomou o trabalho de Lindeman, que combina com influências da psicologia humanista e alguns aspectos da obra de Merizow. A visão humanista leva-o a deslocar, para o educando, a definição das necessidades de aprendizagem e a decisão sobre os tempos necessários para a sua concretização. A relação entre o educador e o educando pauta-se pelo respeito mútuo, que possibilita a colaboração entre ambos, no sentido da adaptação do educador às necessidades de aprendizagem do educando (Finger & Asún, 2003).

Brookfield “(...) tornou-se um excelente vendedor e promotor da educação de adultos” (Finger & Asún, 2003, p. 68). Para Brookfield (1987), a principal tarefa dos educadores de adultos é desenvolverem o pensamento crítico dos educandos, um conceito que adoptou da teoria de Merizow (1991), pois Brookfield (1987) afirma que “Tornar-se um pensador crítico faz parte do que significa ser uma pessoa desenvolvida e fomentar o pensamento crítico é crucial para a criação e manutenção de uma democracia saudável” (p. 1). Este autor afirma que o adulto pode pensar contextualmente e criticamente, pois apropriou os constructos psicológicos necessários, como sejam, lógica interrelacional, pensamento dialéctico, inteligência em acção,

julgamento reflexivo, raciocínio pós-formal e cognição epistémica. Associam-se a estes constructos uma experiência de vida que se espera que seja mais rica e profunda na idade adulta do que na adolescência. Como refere Simões (1995), é de esperar que a experiência do adulto tenha um maior volume e seja qualitativamente diferente das experiências dos mais jovens, por incluir vivências específicas da idade adulta, como sejam experiências ligadas a responsabilidades familiares, profissionais, cívicas e políticas. Estas experiências “(...) constituem um capital que ele [o adulto] está, espontaneamente, disposto a investir na aprendizagem” (Simões, 1995, s.p). Assim, é legítimo esperar que os adultos tenham desenvolvido competências para pensarem criticamente sobre as suas existências e, como refere este autor, quase todos já o terão feito em alguma altura da vida.

Segundo Brookfield (2006), “(...) o pensamento crítico descreve os processos que nós usamos para desocultar e verificar as nossas suposições” (p. 11). O processo de pensamento crítico envolve três fases interrelacionadas e que se podem sobrepor: a) descobrir as suposições que guiam as nossas decisões, acções e escolhas; b) analisar a exactidão dessas suposições e a sua validade, explorando-as segundo diversas perspectivas e pontos de vista; e c) tomar decisões informadas e agir em consonância (Brookfield, 1987, 2006). Como acentuam Finger e Asún (2003) para Brookfield, a reflexão crítica está mais relacionada com as experiências psicológicas do que com as vivências sociais e políticas.

Tentar identificar as suposições assumidas acriticamente como fazendo parte do senso comum (muitas vezes, na infância e na adolescência) que sustentam as ideias, crenças, valores e acções da idade adulta é uma etapa incontornável no desenvolvimento do pensamento crítico. O indivíduo conhece algumas das suposições, as explícitas, mas não tem consciência das implícitas, sendo necessário desenvolver um trabalho de desocultação, facilitado no diálogo com os outros, quer presencial quer através de leituras, filmes e novas experiências de vida (por exemplo, viajando para outras culturas ou experimentando distintos enquadramentos profissionais) (Brookfield, 2006). Acrescentamos a este diálogo com os outros o diálogo interno, por vezes conflitivo, que se estabelece entre as múltiplas identidades do indivíduo (Hermans, 2001, 2003), que podem não desenvolver posições concordantes em relação a algumas suposições.

Uma vez identificadas as suposições, o indivíduo examina a sua exactidão e validade (Brookfield, 1987), desenvolvendo a abertura de espírito que lhe permitirá substituir as suposições inapropriadas por outras, que se tornem mais concordantes com

a sua experiência de vida e aspirações. Ser capaz de assumir que as suposições, em que anteriormente se baseou, não são as únicas possíveis e, tão pouco, as mais adequadas para a própria pessoa, mas que foram construídas num determinado cenário histórico-cultural, significa que o indivíduo se torna consciente do papel crucial da contextualização na modelação dos seus pensamentos e acções. Compreende que aquilo que é socialmente considerado como apropriado nas relações interpessoais, no meio laboral, na actuação política e na interpretação das mensagens veiculadas pelos *media* reflecte o momento histórico e cultural em que vive. Como tal, o indivíduo pode (e deve) imaginar outras formas alternativas de viver e de pensar, mais conformes e favoráveis à sua visão do mundo. Os pensadores críticos tornam-se conscientes de como os contextos sócio-políticos modelam a vida individual e comunitária e a “(...) imaginação e exploração de alternativas conduzem ao cepticismo reflexivo” (Brookfield, 1987, p. 9).

Um indivíduo que desenvolve cepticismo reflexivo torna-se capaz de mobilizar as competências necessárias para tomar decisões e agir de forma fundamentada. Torna-se menos crédulo e cada vez mais capaz de questionar o que as figuras de autoridade, designadamente os familiares mais velhos, os superiores hierárquicos no meio laboral, os vendedores de bens e serviços, os educadores e formadores, lhe apontam como o melhor caminho a seguir. Como afirma Brookfield (1987), um educando que desenvolveu o cepticismo reflexivo “(...) desconfia do educador que pretende ter o currículo ou modelo de ensino apropriado para todos os aprendentes ou assuntos” (p. 9), o que pode significar que este adulto apreciará ser chamado a participar num processo de (co)construção curricular, com os colegas, os professores e a própria instituição.

Brookfield (1987, 2006) entende o pensamento crítico como “(...) um dispositivo de crescimento pessoal (...) ao reflectir sobre as experiências pessoais, uma pessoa pode crescer, ficar mais auto-realizado (...)” (Finger & Asún, 2003, p. 69). Brookfield defende a aprendizagem auto-dirigida, tal como proposta por Knowles (Ponto 1.1.1.4.), entendendo-a como uma via para a auto-realização do adulto.

Os autores até aqui analisados, bem como os que se incluirão nos Pontos 1.1.1.4. e 1.1.1.5. deste trabalho, têm em comum não associarem claramente a educação de adultos à luta sócio-política dos adultos pertencentes a grupos sócio-economicamente desfavorecidos. O mundo actual caracteriza-se pelo número crescente de indivíduos que têm acesso a *observar* os bens materiais produzidos na sociedade dita ocidental, mas

cujo acesso lhes continua vedado, até mesmo nos casos em que os seus países de origem são ricos nos recursos que serviram (e servem) de base ao desenvolvimento dito ocidental. Não acreditamos na sustentabilidade de um mundo em que alguns se arvoram do direito de descarte sobre largos sectores da população mundial, assistindo, incólumes, à operacionalização de meios de alienação dessas populações (como o fanatismo religioso), enquanto continuam a usufruir de uma Terra de que julgam ter a posse. Assumimos a necessidade das sociedades humanas e das suas instituições se tornarem mais inclusivas, pelo que convocaremos os contributos críticos e humanísticos de Freire (1967/1982, 1975, 1977, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 1999, 2000), que faz da educação de adultos o caminho para que os adultos sem escolarização se emancipem e transformem a sociedade no sentido de a tornarem mais inclusiva.

1.1.1.3. Reflexão crítica e emancipatória

A prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

(Freire, 1996, p. 92)

Considerado o intelectual mais representativo da educação de adultos emancipatória, Paulo Freire é, também, o autor mais conhecido e reconhecido da educação de adultos (Finger & Asún, 2003).

Associamos Freire a uma preocupação pungente com a opressão dos mais fracos, a desigualdade e a injustiça social. Nele reconhecemos, com Cortesão (2001), “(...) o seu carácter de permanente denúncia das situações de opressão e exploração de minorias, a sua recusa em aceitar a inevitabilidade do carácter reprodutor e excludente da educação” (p. 13). À lucidez associou a esperança na capacidade humana para transformar a sociedade, atribuindo à educação e aos educadores um importante papel nesse empreendimento pois, como afirma, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, s.d.: último escrito, citado por Macedo et al., 2001).

Freire nasceu no Recife, em 1921, numa família de classe média e, em consequência da depressão económica de 1929 mudou-se com a família para Jabotão, onde viveu dos 10 aos 20 anos, conhecendo dificuldades económicas. Em 1943 ingressou na Faculdade de Direito mas abandona a advocacia, em 1947, assumindo a vocação de filósofo e educador. De 1947 a 1957 trabalhou no Serviço Social da Indústria, compreendendo que a modificação da vida dos trabalhadores não passa tanto pela assistência (médica, escolar, desportiva, jurídica), mas por uma compreensão e luta contra as condições impostas pela minoria opressora, que tornam essa assistência necessária (Freire, 1994a). Foi convidado para integrar o movimento de cultura popular fundado no Recife, em 1960, pelo prefeito da cidade, com finalidades culturais e educativas, assente no desejo assumido de transformar a sociedade brasileira, tornando-a mais justa e equitativa. Neste movimento existiram projectos variados que partem da cultura popular e no âmbito dos quais se organizam círculos de cultura, considerados como:

(...) espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. (Freire, 1994b, 155)

Foi com estas experiências, alicerçadas na vivência no Serviço Social da Indústria, que o denominado (por outros) *Método Paulo Freire* de alfabetização ganhou corpo. De 1955 a 1965, com outros intelectuais brasileiros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, procura desenvolver uma teoria do desenvolvimento brasileiro, uma corrente de pensamento autónoma, que procurava aplicar as ciências sociais à análise e compreensão crítica da realidade brasileira (Macedo et al., 2001). Em 1959 obtém o doutoramento em filosofia e história da educação, com a tese que dará origem ao livro *Educação como prática de liberdade*. Torna-se professor universitário e, em 1963, participa na coordenação do *Plano Nacional de Alfabetização*, no âmbito do qual é posto em prática a sua proposta para a alfabetização de adultos, que ficou conhecida como *Método Paulo Freire*, que já aflorámos, a propósito do modelo de alfabetização dialógico. Trata-se de uma reacção contra a alfabetização de adultos através de cartilha, em que os educandos são tratados como “(...) sujeitos capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores” (Freire, 1996, p. 88). Este processo é oficialmente interrompido com o golpe militar de 1964, a que se seguem a

prisão e o exílio, primeiro para a Bolívia e depois para o Chile, até 1969, altura em que parte para Harvard (Freire, 1977; Macedo et al., 2001), onde foi professor convidado do Centro de Desenvolvimento e Mudança Social, em 1969/70 (Barbosa, 2004).

Em 1970 assume funções como consultor no *Gabinete de Educação do Conselho Mundial das Igrejas*, em Genebra. Durante a década de 70 colabora com os recém criados países africanos na reconstrução após a guerra, através da orientação de práticas de alfabetização (Barbosa, 2004). Regressa ao Brasil, em 1980, retomando funções como professor universitário, sendo também nomeado Secretário da Educação do Município de S. Paulo, vindo a falecer em 1997 (Macedo et al., 2001).

Entre as influências que se fizeram sentir na obra de Freire destacamos o humanismo católico, que o levou a valorizar e respeitar cada ser humano. No contexto da América Latina em que o seu trabalho se desenvolveu, Freire vem a encontrar filiação teológica na teoria da libertação (Jarvis, 1999). O marxismo influenciou Freire, especialmente após as vivências na Bolívia e no Chile, pela importância que teve na implantação do conceito de conscientização. Através do marxismo contactou com a fenomenologia alemã, que lhe chamou a atenção para a importância da linguagem, designadamente para a sua não neutralidade, podendo estar ao serviço das minorias opressoras ou contribuir para a libertação dos oprimidos. A teoria crítica (Habermas, 1978) é outra incontornável influência na obra do autor, observando-se uma apreciável convergência entre o seu pensamento e as principais teses da teoria crítica, de que destacamos, a partir da enumeração de Barbosa (2004), a relação teoria/prática; o diálogo/interacção comunicativa; a emancipação-conscientização e a libertação e que convocaremos ao longo desta breve análise.

Em 1970, é publicada, pela primeira vez, no Brasil, a obra *Pedagogia do oprimido*, que reflecte a experiência de vida e as influências que procurámos esboçar. Invocamo-la, porque é a obra mais emblemática e divulgada de Freire (Macedo et al., 2001), a que primeiro conhecemos e mais nos marcou e que, segundo cremos, continua a fornecer pistas para a leitura e compreensão da educação de adultos pouco escolarizados em Portugal, bem como para a (re)invenção e adequação das práticas pedagógicas.

Efectivamente, se uma distância de quase 40 anos nos separa da primeira edição da obra, a exclusão sócio-económica e política continua a ser uma realidade que afecta trabalhadores rurais e operários da América Latina, África e Ásia, mas também jovens e adultos de países ditos desenvolvidos, que não terminam o ensino básico. Se quase há

40 anos a alfabetização e educação de base de adultos, tal como Freire a concebia, podia ser o começo da modificação das existências dos sujeitos, no mundo actual o diploma escolar é um bem incontornável. Todavia, se a educação de adultos, nomeadamente a que ocorre na dependência do Ministério da Educação, em Portugal, continuar a silenciar as vozes dos adultos que ingressam no ensino recorrente, poucos terão sucesso na conclusão do nível de escolaridade.

Freire (1975) critica a educação bancária, aquela em que se procura preencher o pretenso défice de conhecimento dos educandos com “(...) conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que engendram e em cuja visão ganhariam significado” (pp. 80-81). É o espectro desta educação bancária que identificamos no 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o sistema de ensino por unidades capitalizáveis (SEUC), em que conteúdos avulsos são transmitidos através da palavra do professor (oral e cristalizada no guia de aprendizagem), em que o individualismo gerado em torno da situação (supostamente) de aprendizagem coloca o educando sem o suporte emocional do grupo, face a um conteúdo pré-fabricado e, frequentemente, afastado do seu quotidiano; a desistência, antes de terminar o ciclo de escolaridade, é o cenário mais habitual (Badalo, 2006; Courela & César, in press d; Pinto, Matos, & Rothes, 1998). A educação bancária exige e perpetua a dicotomia educador/educando, contradição a ser superada através de uma educação libertadora, para o educando, mas também para o educador.

Para Freire (1977), o Homem conhece a realidade e sabe que a conhece, existindo diversos níveis de captação e conhecimento da realidade. O primeiro nível é a captação mágica, em que o sujeito não compreende as ligações entre os fenómenos e não é capaz de analisar a sua situação. Num segundo nível, o da consciência ingénua, o Homem julga-se capaz de dominar a realidade e livre para a entender, sem o ser; o Homem “(...) vive simplesmente a experiência da realidade na qual está e em que procura (...)” (Freire, 1977, p. 32).

A consciência crítica é o nível mais elevado; as relações entre os fenómenos são compreendidas e explicadas (Freire, 1977). Só no estado de consciência crítica é que os indivíduos podem antever a possibilidade de agir na realidade e efectivar essa possibilidade. A consciência crítica desenvolve-se numa primeira fase, em que há uma compreensão crítica da situação, seguindo-se uma segunda etapa, em que se compreende que é possível agir para mudar a situação (Finger & Asún, 2003).

A conscientização é o constructo central da filosofia educacional de Freire e, como o autor refere, o termo foi cunhado por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, aproximadamente no ano de 1964 (Freire, 1977). A conscientização é “(...) um acto de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...)” (Freire, 1977, p. 31), que permite conhecê-la, através da *praxis* humana, isto é, “(...) a unidade indissolúvel entre a minha acção e a minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 1977, p. 31). É dialógica, porque engloba a prática e a teoria, a acção e a reflexão sobre a acção; estas não existem desligadas, pois não fariam qualquer sentido. A relação existente entre teoria e prática é um dos pontos de aproximação à teoria crítica, considerando que “É a síntese dialéctica entre teoria e prática que possibilita o movimento de transformação” (Barbosa, 2004, p. 150). A dialéctica é, assim, outro constructo fundamental do pensamento político e pedagógico de Freire. Este constructo baseia-se nas teses de Hegel: toda a realidade (tese) tem uma negação (antítese), o que gera uma tensão no sistema, ultrapassável através da síntese, ou seja, uma nova concepção do real (Barbosa, 2004).

Como refere Barbosa (2004), “A *conscientização* é fruto da consciência como actividade *no* mundo e com o mundo e do seu papel fundamental para a transformação. Neste sentido, o conceito de *conscientização* torna-se uma categoria operacional, o coração da acção libertadora” (p. 137, *italico no original*). O conceito de conscientização também constitui uma aproximação à teoria crítica de Habermas (1978) pois a emancipação apresentada por este autor aproxima-se da libertação em Freire (Barbosa, 2004). Como refere esta autora, “Enquanto método, ambas utilizam o processo de conscientização, no entanto, o processo que conduz a essa libertação é diferente nos dois autores” (p. 151). Freire manteve a crença na educação como prática de libertação, mas veio a abandonar o emprego do termo conscientização por considerar que a sua proximidade com o marxismo reduzia a amplitude do seu significado à consciência crítica de classe (Jarvis, 1999).

Sendo a educação uma prática de liberdade, cabe ao educador de adultos facilitar a experiência através da reflexão crítica e do diálogo, “(...) categoria antropológica fundamental (...)” (Barbosa, 2004, p. 137), em Freire. Na sua obra *Educação como prática de liberdade*, de 1967, este autor analisa a natureza do diálogo e a sua relação com a palavra, considerando esta última como a essência do diálogo. A relação dialógica, em Freire, equivale à interacção comunicativa, em Habermas (1987) e conduzem a uma interpretação da realidade, no sentido da sua compreensão e posterior

transformação (Barbosa, 2004). Qualquer que seja o projecto educativo há que, através dele, proporcionar aos educandos uma compreensão crítica da sua presença no mundo (Freire, 1996).

A aplicação do binómio acção-reflexão em educação não se limita à alfabetização e educação de base de adultos, no cenário histórico-cultural em que surgiram as propostas de Freire. Num dos seus últimos textos (Freire, 1996), este autor alerta-nos para a necessidade de manter vivo um projecto educativo que permita reagir ao efeito erosivo das ideologias neo-liberais. Como afirma,

A mim, que sempre recusei as explicações mecanicistas da História e da consciência, a euforia neoliberal me encontra onde sempre estive. (...) Mas tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar na mudança do mundo, mas de com ele realmente comprometer-se. (Freire, 1996, pp. 95-96, português do Brasil no original).

Como este autor enfatiza, os discursos neo-liberais não negam a existência de exclusão social, mas consideram-na um mal necessário (os excluídos são os incapazes de desenvolverem as competências necessárias à inclusão!). Propõem uma educação/formação de adultos destituída de natureza política, voltada para o desenvolvimento de competências que, alegadamente, permitam a adaptação ao posto de trabalho. No entanto, como Freire (1996) sublinha, os desempenhos profissionais exigem, cada vez mais, “(...) pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (Freire, 1996, p. 100). Assim, a educação de adultos que continua a ser necessária é a que promove o pensamento crítico e que facilita o desenvolvimento da criatividade.

Destacamos, ainda, a função de vigilância ética, que Freire (1996) atribui à educação, num mundo cada vez mais complexo, cada vez mais dominado pela tecnologia e pelos discursos neo-liberais, mas onde o Homem ainda necessita de manter a “(...) sua ontológica vocação de Ser Mais” (Freire, 1975, p. 87). Só ajudando a construir consciências críticas, que reajam contra o fatalismo associado aos discursos neo-liberais, os educadores/formadores de adultos poderão contribuir para a construção de sociedades menos injustas e mais sustentáveis ou, terminando com as palavras de Freire (1996), “(...) continuar a perseguir o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada” (p. 106).

1.1.1.4. Aprendizagem auto-dirigida e andragogia

“Andragogia”, significando a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprenderem (mais tarde alargado à arte e ciência de ajudar as pessoas a aprenderem).

(Knowles, 1986a, p. 41, aspas no original)

Knowles é, provavelmente, a figura central da educação de adultos, nos EUA, na segunda metade do século XX (Smith, 2002). Enquanto aguardava o ingresso na carreira diplomática, Knowles trabalhou na orientação profissional de jovens desempregados, na Administração Nacional da Juventude (*National Youth Administration*), onde conheceu Lindeman que, à data, colaborava na supervisão da formação. O conhecimento da obra de Lindeman (1926) constituiu uma forte influência para as propostas de Knowles no campo da educação de adultos (Smith, 2002).

No início dos anos 40, Knowles iniciou um curso de pós-graduação, na Universidade de Chicago, onde obteve o grau de mestre, em 1949, orientado por Cyril O. Houle. De 1940 a 1943 foi director de educação de adultos na *Young Men's Christian Association* Central de Chicago. Durante o curso de mestrado contactou com a psicologia humanista de Rogers através de um seu colaborador, Arthur Shedlin. Da teoria de Rogers (1961/1985), Knowles apropria a importância do ambiente na aprendizagem, bem como a motivação e o propósito. Assume que existe, no adulto, uma motivação intrínseca para a aprendizagem e que esta corresponde ao desenvolvimento do indivíduo e possibilita a sua auto-realização (Finger & Asún, 2003). Esta dissertação de mestrado constitui a base do primeiro livro que publica, em 1950, *Informal adult education* (Finger & Asún, 2003; Fiorini, 2003; Smith, 2002).

Trabalhando no campo da educação de adultos, como prático e investigador e, apercebendo-se do florescimento deste domínio nos E.U.A., Knowles procura construir uma teoria coerente sobre educação de adultos, que tenha em conta os conhecimentos que apropriou sobre as características únicas da aprendizagem dos adultos (Knowles, 1986a). Na obra publicada em 1950, e que retoma posteriormente (Knowles, 1986a), defende a adequação, para a aprendizagem dos adultos, dos contextos (*settings*) informais e em que o adulto se sinta seguro. Nesta obra, o autor considera que a educação informal correspondia, à data, à melhor proposta para a educação de adultos,

embora considerasse que ainda não dispunha da teoria que ambicionava elaborar. Em 1951, Knowles aceita o cargo de director executivo da então formada *Adult Education Association of the U.S.A.*, que mantém até 1959 (Fiorini, 2003).

Com o trabalho que realizou sobre a educação informal de adultos, Knowles foi desenvolvendo a convicção de que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que essa aprendizagem constitui um campo próprio de investigação (Smith, 2002). Também lhe interessava contribuir para estabelecer um espaço institucional para a educação de adultos pois, como referem Finger e Asún (2003), “(...) há que reconhecer que Knowles foi um vendedor e promotor da educação de adultos extremamente bem-sucedido” (p. 65).

Knowles (1986a) menciona o seu livro de 1950 e um conjunto de obras de outros autores, publicadas nos anos 50 e 60, como uma expressão do desenvolvimento teórico da educação de adultos. Porém, considera que correspondem, essencialmente, a listagens de princípios e conceitos, de índole descritiva, faltando um conceito unificador e diferenciador da educação de adultos (em relação à educação de crianças e jovens). Afirma que contactou, pela primeira vez, com um conceito com esse potencial, em 1967, através de um educador de adultos jugoslavo, Dusan Savicevic. Trata-se do conceito de andragogia, que Knowles introduziu na literatura americana especializada, em 1968, mas que, como Knowles (1986a) reconhece, fora utilizado, pela primeira vez, na Alemanha, em 1833, passando a surgir na literatura alemã e, posteriormente, estendendo-se a outros países da Europa central e de leste. Considera a andragogia como “(...) um modelo conceptual de aprendizagem e instrução que incorpora os conceitos de estudo independente, instrução individualizada, auto-directividade e aprendizagem ao longo da vida, num quadro de referência teórico amplo e flexível” (p. 41) agregando, assim, as várias práticas e formulações vigentes, à época, na educação de adultos.

Como Knowles (1986a) afirma, na obra *The modern practice of adult education: pedagogy versus andragogy* (1970), apresenta os modelos pedagógico e andragógico como antitéticos, mas vem a aperceber-se de que, por um lado, professores de crianças e jovens afirmam aplicar, com sucesso, diversos aspectos do modelo andragógico e que, por outro lado, alguns educadores de adultos afirmam que existem aspectos do modelo que não se aplicam às suas práticas. Desta forma, o autor altera a perspectiva com que encara os dois modelos e, na reedição da referida obra, em 1980, altera o subtítulo para *From pedagogy to andragogy* (Knowles, 1986a). Como refere Smith (2002), diversos

autores têm insistido na dicotomia entre a pedagogia e a andragogia. No entanto, adoptaremos uma visão mais próxima da de Knowles, por considerarmos que ganharemos se a educação das crianças e jovens, pelo menos no que respeita à vertente escolar, evoluir no sentido de algumas das propostas que Knowles (1986a) apresenta.

Para Knowles (1986a), no modelo pedagógico centrado no professor, é a este que cabe a responsabilidade de decidir o que será aprendido, como e quando ocorrerá a aprendizagem e (tentar) avaliar se a aprendizagem se realizou. Este modelo parte das seguintes premissas:

- 1 – A necessidade de aprender: os estudantes só precisam de aprender o que o professor ensina para terem sucesso académico;
- 2 – O auto-conceito: o professor considera o estudante como uma personalidade dependente e o estudante vem a assumir-se como tal. (Knowles, 1986a, p. 53, adaptado)

Knowles (1986a) critica estas premissas, salientando que, à medida que a criança e o adolescente progridem na aprendizagem, a crescente maturação, principalmente psicológica, torna este modelo pedagógico cada vez mais desajustado. O autor aponta, ainda, mais quatro premissas:

- 3 – O papel da experiência: a experiência do estudante tem pouca importância enquanto recurso para a aprendizagem; as experiências que contam são as do professor, dos autores dos manuais e dos meios audiovisuais. Deste modo, as leituras, os trabalhos de consolidação de conhecimentos extra-aula, enformam as práticas pedagógicas mais habituais;
- 4 – Prontidão para aprender: os estudantes estão prontos para aprender o que o professor determina para transitarem de ano, conseguirem um diploma ou um grau académico;
- 5 – Orientação para a aprendizagem: é centrada nos conteúdos e aprender é adquirir esses conteúdos. Por isso, as experiências de ensino/aprendizagem são organizados numa lógica de conteúdos programáticos;
- 6 – Motivação: decorre de componentes extrínsecas como os graus académicos, a aprovação/desaprovação dos pais e a pressão dos professores. (Knowles, 1986a, pp. 58-61, adaptado)

Não podemos deixar de reconhecer que, em Portugal, os actuais documentos de política educativa para o ensino básico, nomeadamente o Decreto-Lei Nº6/2001, de 18 de Janeiro (Ministério da Educação [ME], 2001) contêm orientações que se baseiam em pressupostos diversos dos que Knowles apresenta para o modelo pedagógico (1986a) e que expressam a interpretação do autor face às práticas pedagógicas que reconhecia nas escolas americanas. Também gostaríamos de poder afirmar que não reconhecemos, no excerto anterior, da autoria de Knowles, pontos de contacto com as práticas pedagógicas existentes nas escolas portuguesas. Infelizmente, tal não acontece! Temos observado que continuam a prevalecer práticas de sala de aula centradas na transmissão de

conteúdos programáticos, secundadas por instrumentos de avaliação com que se pretende verificar se os alunos são capazes de reproduzir os conteúdos das várias áreas disciplinares (situação que se agudiza nas áreas curriculares sujeitas a avaliação externa, através de exames nacionais).

Por pressão das orientações curriculares emanadas dos documentos de política educativa, bem como do conhecimento construído através da investigação em ciências da educação, reconstruído pelos professores em formação inicial e contínua e pelos professores/investigadores, outras práticas têm vindo a cimentar-se, como o trabalho colaborativo (Almeida, 2004; Badalo, 2006; Borges, 2002; Correia, 2002; César, 2003a; Teles, 2005) e o trabalho de projecto (Abrantes, 1994; César & Dias, 2006; Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002; Cosme & Trindade, 2001; Courela & César, 2003b, 2004, 2005b, 2006b; Dias & César, in press a, in press b; Leite, Malpique, & Santos, 1989; Marques da Silva, 2002; Martins, Costa, Ferreira, & César, 2003; Mendonça, 2002). Assim, consideramos as premissas invocadas por Knowles (1986a) pouco adequadas, não só para adultos, mas também para crianças e jovens.

O modelo andragónico baseia-se numa concepção de adulto, abarcando quatro componentes: biológica, que diz respeito à capacidade do indivíduo para se reproduzir; sociológica, que se relaciona com os padrões que a sociedade estabelece quanto ao desempenho de funções sociais, como ser esposa/marido, pai/mãe, entre outras, e ao assumir da responsabilidade produtiva, através de uma profissão; jurídica, que abarca as normas legais que regem o relacionamento social do indivíduo, como poder votar, ser portador de carta de condução e casar sem consentimento dos progenitores; psicológica, que se caracteriza pela existência de competências que tornam o indivíduo capaz de se responsabilizar pelo curso da sua vida, isto é, capaz de se auto-dirigir (Knowles, 1986a; Oliveira, s.d.). Como sintetiza Oliveira (s.d.), “Adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela” (s.p., grafia no original).

A auto-directividade é um constructo importante para o estabelecimento da andragogia e Knowles entende-a através da combinação de aspectos da psicologia humanista de Rogers (1961/1985) e do pragmatismo. Por influência da psicologia humanista considera que a auto-directividade corresponde a um estado de maturação e de autonomia e, reportando-se ao pragmatismo, considera que permite, ao indivíduo,

acumular experiências, que se tornam recursos para aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade para resolver problemas e actuar no meio (Finger & Asún, 2003).

O modelo andragógico questiona as premissas apresentadas para o modelo pedagógico, (re)elaborando-as como se segue:

- 1 – Necessidade de conhecer: o indivíduo adulto só se envolve num acto educativo se lhe reconhecer pertinência para o seu projecto de vida;
- 2 – O auto-conceito: os adultos sentem necessidade de que os outros reconheçam a sua autodirectividade, mas a sua experiência escolar anterior tende a colocá-los na dependência do educador, gerando-se uma situação de conflito que, em parte, explica os elevados índices de desistência dos cursos de educação de adultos;
- 3 – A função da experiência: as experiências de vida são mais ricas nos adultos e existe maior diversidade num grupo de adultos do que de jovens. Devem ser implementadas práticas que possibilitem o reconhecimento e a partilha das experiências (discussões de grupo, exercícios de simulação, actividades de resolução de problemas, estudos de caso e trabalho de pares);
- 4 – Prontidão para aprender: o adulto está pronto para aprender o que lhe interessa para a sua vida e não o que outrem tenta impor-lhe. Existem processos para induzir esta prontidão para aprender, como sejam a apresentação de modelos de maior *performance*, o aconselhamento profissional, exercícios de simulação, entre outros;
- 5 – Orientação da aprendizagem: dirigida para a vida, pois o adulto só se envolve se o processo educativo o tornar mais competente para desempenhar tarefas ou resolver problemas;
- 6 – Motivação: a motivação intrínseca é a mais importante: o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, auto-estima e qualidade de vida. (Knowles, 1986a, pp. 55-61, adaptado)

No modelo andragógico, a aprendizagem é auto-dirigida e consiste num processo:

“(…) em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, para diagnosticarem as suas necessidades de aprendizagem, formularem as metas da aprendizagem, identificarem os recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolhendo e implementando estratégias de aprendizagem apropriadas e avaliando os resultados da aprendizagem”. (Knowles, 1986a, p. 18)

O constructo de aprendizagem auto-dirigida, enquanto processo que permite o desenvolvimento do indivíduo e a sua auto-realização, conduz-nos a outro importante constructo, que se prende com as funções do educador neste cenário: o de facilitador, isto é, aquele a quem cabe assistir o adulto no seu processo de aprendizagem auto-dirigida.

Como já referimos, Knowles (1986a) foi fundamental no desenvolvimento da educação de adultos, enquanto campo teórico e prático, dando origem a programas de aprendizagem auto-dirigida e a contratos de aprendizagem (*learning contracts*) (1986b). Este autor defende que, quando os adultos decidem aprender algo (e não ser

ensinados!), revelam, frequentemente, a sua auto-directividade. A aprendizagem auto-dirigida pode ocorrer sem o suporte de uma organização. Porém, quando se trata de desenvolver competências para o desempenho de uma profissão, há que atender, não só às expectativas e necessidades do sujeito mas, também, às das organizações de educação/formação, profissionais e da sociedade. Assim, “Os contratos de aprendizagem fornecem um meio de negociação e reconciliação entre estas necessidades e expectativas externas [das organizações, da profissão e da sociedade] e as necessidades internas e interesses do aprendente” (Knowles, 1986b, p. 27).

Este autor afirma que os contratos de aprendizagem foram concebidos para auxiliarem os formadores/instrutores a lidarem com a diversidade do público-alvo, pois oferecem uma estrutura flexível para individualizar a aprendizagem. A participação do aprendente, do formador e da instituição na definição dos vários termos do contrato de aprendizagem é variável. Parece-nos que a aprendizagem auto-dirigida e os contratos de aprendizagem que lhe estão associados colocam a tónica da aprendizagem num processo individual, entendendo o trabalho em pares ou em grupo como episódios que podem contribuir para a consecução de finalidades de aprendizagem, individualizadas e individualistas. Porém, Moura (1997) apresenta um entendimento de aprendizagem auto-dirigida com um cunho menos individualista, ao sintetizar as principais características actualmente aceites para a aprendizagem auto-dirigida de que destacamos esta não ser caracterizada pelo isolamento do aprendente, mas beneficiando com o estabelecimento de interações, sendo valorizada uma orientação do aprendente que deve atender às suas características pessoais, designadamente o controlo que este assume no seu processo de aprendizagem. Enveredar por um caminho individualizado corresponderia a despojar a educação e a formação de adultos dos contributos das abordagens histórico-culturalmente situadas que subscrevemos.

Reconhecemos algumas influências da abordagem de Knowles (1986a), no 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, nomeadamente a tónica colocada na auto-gestão da aprendizagem (Departamento da Educação Básica [DEB] /Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar [NEREE], 1993) e no estabelecimento de itinerários individuais de formação. O insucesso deste sistema junto da população adulta leva-nos a imaginar que o constructo da auto-directividade não será assim tão universal, pois uma primeira passagem (curta e acidentada) daqueles adultos pela escola, seguida de profissões pouco estimulantes do ponto de vista intelectual, não lhes permitiu a construção da necessária autonomia para que a potencial auto-directividade se

manifeste. Frequentemente, os itinerários individuais de formação não passam de letra morta, contratos burocráticos sem consequências benéficas, sendo muito mais frequente o insucesso escolar do que a renegociação/cumprimento dos ditos itinerários. Desafortunadamente, outros contributos de Knowles, como a ênfase na experiência de vida dos adultos, enquanto recurso de aprendizagem, e abordagens curriculares flexíveis, que liguem a aprendizagem aos processos de vida dos educandos, são já mais difíceis de encontrar no SEUC.

Brookfield (1987), que já referimos a propósito da corrente de investigação relacionada com a reflexão crítica, apresenta também um valioso contributo para o desenvolvimento do campo da aprendizagem auto-dirigida. Este autor enfatiza a importância da aprendizagem auto-dirigida como campo de investigação, dado o grande número de projectos desta natureza em educação de adultos.

Enquanto propostas educativas, a aprendizagem auto-dirigida e a andragogia não questionam a ordem social estabelecida, isto é, tal como a entendemos, à luz dos contributos teóricos e empíricos deste autor, falta-lhes dimensão de intervenção sócio-política. Provavelmente por isto se relacionam de uma forma limitada com a noção de aprendendo a aprender (Ponto 1.1.1.5.), posta ao serviço de um endeuamento da formação que, enquanto tudo promete resolver, vai segregando largos sectores da população, que rotula de pouco competitivos e genericamente incapazes, em proveito dos já qualificados que acedem, cada vez mais, a mais formação, conforme já procurámos explicitar, com a referência ao efeito Mateus (Fernández, 2005).

1.1.1.5. Aprendendo a aprender

Aprendendo a aprender é, provavelmente, a mais duradoura e poderosa consequência proveniente da aprendizagem experiencial.

(Greenaway, 2006, s.p.)

A noção de aprendendo a aprender (*learning to learn*) pode relacionar-se com a emergência da andragogia, uma vez que um indivíduo que pretende aprender de forma auto-dirigida necessita de saber como fazê-lo, isto é, como pode aprender. Brookfield (1995) aponta Smith como um autor significativo nesta linha investigativa. Smith (1988) entende que “(...) aprendendo como aprender envolve a posse ou aquisição de

conhecimentos e competências mecânicas para aprender efectivamente em qualquer situação de aprendizagem em que cada um se encontre” (p. 19). Como este autor afirma, se o indivíduo apresenta os conhecimentos e as competências que lhe permitem aprender, então é porque já aprendeu a aprender, o mesmo se podendo depreender se já for capaz de ajudar outros a fazê-lo. Smith (1988) considera que, embora a expressão “aprendendo a aprender” seja mais simples, não é tão fiel ao princípio como “aprendendo como aprender”. Esta última formulação torna o princípio mais completo, adicionando-lhe, implicitamente, um “(...) o quê, porquê, quando e onde aprender; além do mais, ajudar outros a aprender a aprender (formação) é também parte do conceito” (p. 19, aspas no original).

O constructo de aprendendo como aprender inclui três componentes: necessidades, estilos de aprendizagem e formação (Smith, 1988). As necessidades correspondem às competências necessárias para o sucesso na aprendizagem, distribuindo-se por quatro áreas: compreensão geral das possibilidades de aprendizagem na idade adulta; capacidades básicas (ler, escrever, contar, ouvir, ver e operar com um computador); auto-conhecimento, no que respeita ao estilo de aprendizagem e envolvimento num dos modelos de aprendizagem que Smith (1988) aponta: auto-dirigida, colaborativa ou institucional. Os estilos de aprendizagem relacionam-se com as vias preferenciais que cada pessoa segue na aprendizagem, incluindo pontos fortes, dificuldades e preferências pessoais. A formação é a terceira dimensão do constructo e relaciona-se com acções, a maior parte das vezes planificadas, para promoverem a mobilização e o desenvolvimento de competências que tornam a aprendizagem possível.

Esta breve caminhada possibilitada pelo princípio de aprendendo a/como aprender permite-nos vislumbrar duas paisagens. Uma delas encontra-se imbuída de um discurso de eficiência, fazendo-nos entrar no que Lima (2002) chama “(...) um novo paradigma de aprendizagem individual, capaz de funcionar como um seguro contra todos os riscos, subscrito por um homem útil, só, altamente competitivo e performante” (p. 134). É a visão que se associa ao *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida* (CCE, 2000) e outros documentos políticos, em que a educação e a formação de adultos são equacionadas em função da economia e do mercado, em detrimento de um desenvolvimento integral e multifacetado do indivíduo (Pires, 2000). Como refere esta autora, faz-se sentir uma tensão entre a “(...) educação/formação para a adaptabilidade e educação/formação para a emancipação” (Pires, 2000 p. 79). Não detalhando, foi esta a paisagem que já desocultámos, no Ponto 1.1.1.5., e em que não

encontramos lugar apazível para os adultos pouco escolarizados com que nos comprometemos; voltemo-nos, pois, para uma segunda paisagem e suas raízes progressistas, que tentámos insinuar com a citação com que iniciámos este ponto. Esta segunda paisagem emerge das (re)construções das vozes destes autores por onde fomos passando, das partilhas com outros e com os outros que nos acompanham (Hermans, 2001, 2003); é histórico-culturalmente situada, porque referenciada a um momento com configurações sócio-políticas específicas, no sector da educação de adultos. É um caminhar no fio da navalha, escorregadio, mas em que nos anima o compromisso ético que orientou esta investigação e o trabalho desenvolvido, enquanto educadora de adultos.

A perspectiva de Smith (1988), com que iniciámos este Ponto 1.1.1.5., afigura-se-nos relacionada com a aprendizagem efectuada pelo sujeito isoladamente, sem atender à componente sócio-afectiva da aprendizagem, pelo que discutiremos, também, como este princípio de aprendendo a aprender tem sido abordado por outros autores que, situando-se na perspectiva da aprendizagem histórico-culturalmente situada, que tornaremos a abordar no Capítulo 4, (re)apropriam alguns contributos significativos de autores que mencionámos anteriormente.

Perret-Clermont e Lambolz (2003), partindo do pressuposto de que a aprendizagem é, cada vez mais, uma temática que interessa aos adultos, discutem algumas ideias sobre a sua concretização na idade adulta. Estas autoras afirmam que, quando o adulto se envolve num processo de aprendizagem, é compelido a lidar com fraquezas, incertezas e dúvidas, que não são sentimentos agradáveis, pelo que um ambiente securizante promove a aprendizagem dos adultos (e dos mais jovens). Como estas autoras realçam, a aprendizagem não solicita somente capacidades cognitivas, como o pensamento e a memória; as emoções e as identidades (dialógicas) (Hermans, 2001, 2003) são também solicitadas. Ora os laços afectivos constroem-se através de processos relacionais, proporcionados pelas interacções sociais e as identidades (re) e (co)constroem-se através da mobilização de competências inerentes aos processos interactivos em jogo.

Perret-Clermont e Lambolz (2003) enfatizam a influência das condições logísticas envolvidas numa situação de aprendizagem, nomeadamente tratando-se de um cenário de educação formal. Dado que, na população adulta, é, geralmente, mais difícil existir disponibilidade para a aprendizagem, é necessário que, quando o adulto se envolve num processo educativo, lhe sejam garantidas condições logísticas para o fazer.

Parece-nos que é este o princípio envolvido na educação recorrente, quando se propõe que ocorra em tempo laboral (ver Ponto 1.2.) ou quando, ocorrendo em tempo pós-laboral, se assegura a custódia dos filhos menores para que os pais possam participar em acções de formação. Em processos de educação e formação profissional mais demorados como, por exemplo, a obtenção de graus académicos, as condições logísticas supramencionadas podem passar pela atribuição de dispensas de serviço remuneradas ou bolsas de estudo.

Em concordância com autores como Freire (1975, 1977, 1996), Lindeman (1926) e Knowles (1986a, 1986b), Perret-Clermont e Lambolz (2003) referem as influências dos conhecimentos prévios nos processos de aprendizagem, considerando que podem facilitar ou criar barreiras a este processo. Como exemplo, mencionam o processo de reconversão profissional dos mineiros de Lorraine em electricistas, no final dos anos 60, conduzido por Schwartz (1998) e em que os formadores compreenderam que necessitavam de atender aos conhecimentos intuitivos dos ex-mineiros acerca da electricidade, usando o espaço e tempo de formação para os redefinirem progressivamente. Só partindo do que o educando já sabe é possível fazer da aprendizagem um processo com sentido (Bakhtin, 1929, 1981) e essa atribuição de sentido é fundamental para, que o sujeito se mantenha no processo e para que, uma vez este formalmente concluído, os conhecimentos apropriados continuem a ser utilizados na vida quotidiana, como cidadão.

Perret-Clermont e Lambolz (2003) referem que os adultos aprendem, principalmente, para se tornarem mais competentes, isto é, para poderem realizar algo que anteriormente não eram capazes de fazer. A satisfação decorrerá, essencialmente, dessa capacidade de realização. Entendemo-la quer em termos profissionais quer em termos sociais (por exemplo, os adultos podem querer aprender para melhor acompanharem os percursos académicos dos filhos), ou mais pessoais, para melhor entenderem o mundo que os rodeia, tornando-se cidadãos mais participativos e assertivos. Como estas autoras referem, nem sempre o desenvolvimento de novas competências é facilmente valorizado, nem sequer aceite no ambiente sócio-profissional, o que poderá conduzir a uma certa forma de exílio (Perret-Clermont & Lambolz, 2003). Todavia, parece-nos que, se a situação profissional se complexificar, exigindo novas competências, esse exílio inicial poderá diminuir, uma vez que mais profissionais poderão procurar desenvolverem essas mesmas competências. Esta situação parece-nos encontrar paralelo na evolução profissional dos professores dos

ensinos básico e secundário, em Portugal, em que foi aumentando o número de docentes que procuram formações académicas pós-licenciatura relacionadas com o desenvolvimento de competências profissionais. Paralelamente, nas escolas, tem-se assistido a uma crescente complexificação das funções docentes, com uma crescente exigência (discutível e pouco discutida) da sociedade face à Escola (Nóvoa, 2005b). Entendemos a formação contínua de professores como um caso particular de educação de adultos, uma vez que se dirige a um público-alvo específico e com longa escolarização, que necessita de desenvolver uma atitude crítica, face às exigências que a sociedade tendencialmente transnacional e neo-liberal, coloca à Escola, bem como uma atitude mais autónoma, que entendemos como maior independência, em relação ao poder central e maior ligação aos cenários em que a acção educativa se concretiza.

Tal como os professores, os restantes profissionais são compelidos a aprender quando a profissão muda (Perret-Clermont & Perret, 2006) e, de uma forma mais abrangente, pois adultos não são só os que desempenham uma actividade profissional, embora esta seja considerada no entendimento acerca do que é ser adulto (Oliveira, s.d.), os adultos aprendem quando o cenário em que as suas vidas se desenvolvem modifica. Perret-Clermont e Perret (2006) apresentam-nos cinco exemplos de situações propícias à aprendizagem dos adultos que nos parecem esclarecedoras sobre as formas como o adulto pode aprender a/como aprender.

Em primeiro lugar, estes autores referem que os adultos aprendem no decurso da acção, isto é, através da realização de um projecto ou da resolução de problemas. Neste caso, para que a aprendizagem ocorra é preciso conseguir uma ajuda “(...) *just in time* e não de uma procura de formação” (p. 11, expressão inglesa no original), ou seja, trata-se de uma aprendizagem informal. Como estes autores afirmam, estas acções não são geralmente identificadas como aprendizagens e, para que se tornem em processos de desenvolvimento pessoal e profissional, é necessário que sejam seguidas de processos de tempos de “(...) tomada de consciência e de reflexão” (p. 11).

Em segundo lugar, estes autores mencionam a aprendizagem face a situações imprevistas, que são frequentes nas situações profissionais actuais, altamente informatizadas e, por isso mesmo, também facilmente sujeitas a disfunções. Como estes autores afirmam, “A própria noção de competência profissional evolui para privilegiar a capacidade de fazer face ao imprevisto (...)” (pp. 11-12), implicando uma componente cognitiva de análise de problemas e construção de possíveis soluções, com recurso a

conhecimentos anteriormente apropriados, bem como uma componente emocional relacionada com a capacidade de enfrentar o imprevisto com auto-confiança.

Em terceiro lugar, Perret-Clermont e Perret (2006) referem a aprendizagem com os colegas, quer no local de trabalho (e já parcialmente abordada no caso referido em primeiro lugar) quer em cenários de formação formal, o que aponta para a importância do trabalho colaborativo na aprendizagem de adultos.

Em quarto lugar, estes autores referem, ainda o “(...) aprender ao distanciar-se (...)” (p. 12), isto é, para que o potencial de aprendizagem das situações da vida adulta se possa concretizar é preciso parar e reflectir criticamente sobre a acção, sobre as razões dos êxitos e dos fracassos, algo já referido por autores como Brookfield (1987, 2006), Merizow (1991) e por Agyris e Schön (1974), ao apresentarem o constructo de aprendizagem de dupla-volta. Como afirmam Perret-Clermont e Perret (2006) “A articulação fina dos tempos de acção, de reformulação e de reflexão é uma condição chave para que ocorra a aprendizagem” (p. 12).

Por último, em quinto lugar, estes autores focam a aprendizagem através da “(...) reconfiguração dos problemas (...)” (p. 12), ou seja, partindo da aceitação de que cada sujeito não pode aprender tudo nem nenhuma instituição pode proporcionar todas as aprendizagens pertinentes. Os autores apontam para a pertinência das situações de “(...) investigação em parceria, centrada na resolução de problemas em equipas interdisciplinares” (p. 12). Esta possibilidade parece-nos aplicável em diferentes domínios: na colaboração entre a escola e empresas em educação e formação profissional de adultos, entre a escola e forças vivas da comunidade social, quer instituições quer grupos menos formais e, em formação de professores, através de equipas que incluam investigadores, professores/investigadores e professores.

1.2. Educação de adultos, em Portugal, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

*Há quem viva sem dar por nada
há quem morra sem tal saber
velha ardida velha queimada
vende a fruta se queres comer.
(Afonso, 1971, s.p.)*

Continuando a contextualizar a investigação que desenvolvemos, no que concerne à educação de adultos, em Portugal, seleccionaremos apenas alguns acontecimentos mais ligados à educação formal, sem pretensão de traçar uma resenha histórica da educação de adultos, procurando compreender como chegámos aos currículos do 3º ciclo do ensino básico recorrente em alternativa ao SEUC. Esta opção pela focagem na educação formal decorre das circunstâncias em que decorreu o estudo (numa escola pública) e não de qualquer juízo de valor em relação à importância relativa dos processos de educação escolar e não escolar. Consideramos, até, que a educação de adultos não escolar oferece um maior potencial de adequação para a concretização (desejável) de uma pedagogia crítica e emancipatória.

Outra limitação desta abordagem diacrónica, em Portugal, diz respeito aos níveis de escolaridade referidos. Dada a evolução da educação de adultos, a nível nacional e mesmo internacional, optámos por, além de nos centrarmos no 3º ciclo do ensino básico recorrente, passarmos pelos níveis de escolarização anteriores. No entanto, não desenvolveremos os aspectos relativos ao ensino secundário nem ao ensino superior, dado que a conclusão do currículo em alternativa, que constitui o caso em estudo nesta investigação corresponde ao actual 9º ano de escolaridade.

Recuando até à implantação da 1ª República, encontramos como preocupação central da educação de adultos, a redução do analfabetismo (Nogueira, 1996). De acordo com Almeida (1912, citado por Nogueira, 1996), em 1911, os analfabetos totalizavam 75,1% e, em 1930, 67,8% (Nogueira, 1996). Ao nível das práticas educativas dirigidas aos adultos, e que podemos designar por pós-alfabetização, o período republicano foi extremamente rico (Fernandes, 1993), mas essa riqueza perdeu-se com a instauração da 2ª República, decorrente do golpe militar de 28 de Maio de 1926, vindo a perder relevância grande parte dos movimentos de luta contra o analfabetismo.

A partir de 1927, o ensino primário obrigatório, dito elementar, passou de cinco para quatro anos; seguia-se o ensino primário designado por complementar, que passou de três para dois anos de duração, sendo extinto em 1932. Em 1929, o ensino primário obrigatório reduziu-se para três anos (Grácio, 1998). Em 30 de Outubro de 1931, o Estado Novo cria os postos escolares, optando por uma escola degradada e barata, como processo de combate ao analfabetismo, entregue a regentes escolares a quem não se exigia qualquer habilitação académica, apenas sendo necessário que o seu comportamento fosse considerado irrepreensível (Grácio, 1998). Só a partir de 1935

passou a ser exigido, aos pretensos regentes escolares, a aprovação num breve exame de aptidão, incidindo nos conteúdos abordados no ensino primário (Carvalho, 1986). Foi desta forma que a alfabetização cresceu, entre 1930 e 1950, embora já se notassem sinais de estagnação, na década de 40, pois o número de escolas estacionou e o número médio de alunos matriculados, por escola, começou a diminuir (Ramos, 1993).

Durante o Estado Novo (1926-1974), o regime ditatorial promove o desaparecimento do associativismo de base social, substituindo-o progressivamente pelo cooperativismo de Estado. Assim, em 1933, é regulamentado e fortemente restringido o direito de reunião; em 1933, criam-se as *Casas do Povo* e, em 1937, as *Casas dos Pescadores* e, mais tarde, a *Federação Nacional para a Alegria no Trabalho* (FNAT). É o Estado que centraliza todas as iniciativas, marginalizando e levando ao desaparecimento de iniciativas da sociedade civil (Barbosa, 2004).

Depois da 2ª Guerra Mundial, na década de 50, através do *Plano de Educação Popular*, lançado pelo ministro Pires de Lima (Carvalho, 1986), pretendeu-se incrementar o cumprimento da escolaridade obrigatória, na vertente dirigida aos adultos. O plano envolvia duas componentes: os *Cursos de Educação de Adultos* e a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*. Os *Cursos de Educação de Adultos* já existiam antes, embora não fossem explicitamente designados como tal. Anteriormente à promulgação do plano, existiam apenas em horário nocturno, de 1 de Novembro a 30 de Abril. Passaram a decorrer em horário diurno e nocturno, de 1 de Novembro a 31 de Maio. No ano lectivo de 1952/1953, inscreveram-se 155 160 adultos, em 1953/1954, 258 041 e, em 1954/1955, 277 468 (Ministério da Educação Nacional [MEN], 1956, citado por Carvalho, 1986).

Estes números ficam muito distantes das necessidades de escolarização, com a agravante de, como nota Carvalho (1986), o número de alunos matriculados não se aproximar do número de alunos aprovados nos exames. Por exemplo, segundo o MEN (1956, citado por Carvalho, 1986), dos 1 040 799 alunos (crianças e adultos) matriculados no ensino primário, no ano lectivo de 1954/1955, só 316 125 foram aprovados nos exames, não existindo diferenças significativas nas frequências relativas de aprovações nos exames de adultos e crianças (Carvalho, 1986). Um aspecto interessante referido no *Plano de educação popular* era assumir-se a existência de uma relação entre produtividade e escolarização, pelo que existia a disposição de forçar as entidades patronais, com mais de 20 empregados com idades inferiores a 35 anos e com habilitação escolar inferior à 3ª classe, a disponibilizarem instalações para o

funcionamento dos cursos (Barbosa, 2004). Foi dada prioridade à alfabetização dos operários (Silvestre, 2003), em detrimento das populações dos meios rurais (Nogueira, 1996).

A *Campanha Nacional de Educação de Adultos*, doravante designada por campanha, destinava-se a fazer chegar o assunto do analfabetismo à opinião pública, procurando mobilizar as forças vivas da sociedade, como a comunicação social, as escolas, as associações desportivas, os centros culturais e a igreja para o seu combate. A campanha procurava abranger os analfabetos dos 14 aos 35 anos, recrutando os responsáveis pela alfabetização entre professores, regentes escolares e outros. Esta campanha não permitiu atingir os resultados esperados. Em 1960, apenas 15% dos alunos matriculados no ensino primário obtinham o diploma (Ramos, 1993), o que permitia prever uma fraca escolarização da população adulta, nos anos futuros.

Até à década de 60, a educação de adultos confunde-se com a alfabetização, com fraco sucesso, acrescida do ensino técnico, acessível a adultos habilitados com a 4ª classe. Como refere Grácio (1988), a reforma do ensino técnico, de 1948, previa, além dos cursos em regime diurno, diversos cursos em regime nocturno, dirigidos a adultos. Tratava-se de um ensino de frequência predominantemente popular e terminal, de qualificação profissional. Para os adultos, existiam os chamados cursos de aperfeiçoamento, para detentores da 4ª classe que já trabalhassem e que completassem 15 anos até ao início do ano escolar. Os cursos de mestrança destinavam-se a operários que pretendessem exercer funções de contramestres, mestres e chefes de oficina, podendo matricular-se os habilitados com um curso industrial que ocupassem a categoria de oficial, pelo menos há três anos ou quem, tendo apenas como habilitação académica a 4ª classe, contasse com, no mínimo, oito anos de experiência profissional no campo correspondente ao curso e obtivesse aprovação num exame de aptidão. Existiam, ainda, em regime nocturno, os cursos preparatórios para os Institutos Comerciais e os Institutos Industriais e para as Escolas de Belas-Artes, com um ou dois anos de duração (Grácio, 1998). Estes Institutos e Escola de Belas-Artes constituíam o ensino médio (Grácio, 1995). Como refere Grácio (1998), o ensino técnico elementar permitiu enfrentar a procura popular de ensino pós-primário, sem alterar a estratificação sócio-económica, como era objectivo do regime, permitindo responder às exigências do modesto desenvolvimento industrial, que teve lugar a partir da década de 50, do século XX.

Na década de 60 e princípios da década de 70 do século XX, tiveram lugar algumas iniciativas de desenvolvimento e educação comunitários, dinamizadas por entidades privadas, nomeadamente ligadas à igreja católica (Silva, 1996). Ainda a destacar, em 1960, a passagem da escolaridade obrigatória para quatro anos para as raparigas, pois para os rapazes era já de quatro anos desde 1956 (Carvalho, 1986) e, posteriormente, em 1964, para seis anos, por iniciativa do ministro Galvão Teles (Carvalho, 1986). A escolaridade obrigatória de seis anos tinha efeitos para os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1967 (Lima, et al. 1988). O ensino primário passa a incluir dois ciclos: o elementar, correspondente às quatro primeiras classes; e o complementar, com mais duas classes. As crianças que não prosseguissem estudos frequentariam as seis classes; as que prosseguissem estudos frequentariam apenas o ciclo elementar seguido do 1º ciclo do ensino liceal ou do ciclo preparatório do ensino técnico.

Para atrasar a opção entre o ensino técnico e o liceal, o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico foram substituídos pelo ciclo preparatório do ensino secundário, com a duração de dois anos, por determinação do ministro Galvão Teles, em 1 de Janeiro de 1967 (Carvalho, 1986). Em meados da década de 60, foi criado o *Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra* e os centros de formação profissional acelerada, onde ocorria formação profissional de operários qualificados (Lima et al., 1988).

Em 1968, é aprovado o Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário (Barbosa, 2004), segundo o qual, quando destinados a maiores de 18 anos ou menores de 18 anos empregados, deveriam realizar-se em horário nocturno, com planos de estudo próprios nas disciplinas consideradas menos importantes: desenho, educação musical e educação física (Barbosa, 2004). Estes cursos correspondem a “(...) uma educação de segunda oportunidade, que dispõe de uma procura social limitada – a procura dos adolescentes e jovens adultos, que tendo sido penalizados e excluídos pelo sistema escolar, a ele voltam por imposições legais e/ou administrativas” (Sancho, 1993, p. 86). Assim, estes cursos são uma resposta (limitada) ao aumento da procura de escolaridade de nível pós-primário, decorrente do aumento da escolaridade obrigatória, na década de 60.

Na década de 70, registou-se novo impulso reformista com o ministro Veiga Simão que, em 16 de Janeiro de 1971, apresentou ao país, para discussão pública, dois projectos de reforma intitulados *Projecto do Ensino Escolar e Linhas Gerais da*

Reforma do Ensino Superior, onde se mencionava a consagração do princípio de democratização do ensino e, pela primeira vez, a educação permanente. Igualmente pela primeira vez, considerava-se que o sistema de ensino passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente (Nogueira, 1996). A respectiva Lei de Bases (Lei N° 5/71) (AR, 1971) foi publicada, em 27 de Setembro de 1971. Apesar de nunca ter chegado a ser regulamentada, esta lei de bases continha algumas propostas inovadoras, nomeadamente a criação, no então Ministério da Educação Nacional, da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP).

À DGEP cabia ocupar-se dos cursos de educação básica para adultos, que se pretendia que não ficassem limitados à alfabetização (Silva, 2001) e que se foram diversificando, até ao 25 de Abril de 1974. A DGEP lança um plano de educação extra-escolar, cultural e profissional, destinado à população adulta (Barbosa, 2004). Até ao 25 de Abril de 1974, a DGEP continuou ainda a acção que já se tinha delineado na sequência do *Plano de Educação Popular*: as acções culturais (cinema, projecção fixa e teatro de fantoches), a colecção educativa e as bibliotecas populares (Lima et al., 1988).

Nesta época, foram criados os cursos gerais do ensino liceal nocturno e reestruturados os cursos nocturnos do ensino técnico e os cursos de educação básica para adultos (Lima et al., 1988). Os exames *ad-hoc*, que permitiam o acesso à universidade sem certificação escolar, para maiores de 25 anos, também foram lançados, antes do 25 de Abril de 1974 (Lima et al., 1988). Note-se que, até ao 25 de Abril, a educação de adultos ocorreu sob um espírito de campanha, ou seja, as acções empreendidas eram pontuais e de curta duração e, como já procurámos ilustrar, até ao 25 de Abril de 1974, a preocupação central foi o combate do analfabetismo pelo que, como afirma Silva (2001), “Na alvorada do 25 de Abril, a educação de adultos em Portugal, como campo social específico, não tem passado” (p. 18).

Como o nome indica, a criação da DGEP corresponde à expansão do conceito de educação permanente a nível europeu e das pressões internacionais, nomeadamente as veiculadas na 2ª *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, promovida pela UNESCO, em 1960 (subordinada à urgência da alfabetização), e pelo *Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo*, realizado em Teerão, em 1965 (UNESCO, 1965), em que emergiu o conceito de alfabetização funcional, considerando-se que a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo não deveria ficar-se por competências instrumentais, mas proporcionar o desenvolvimento de competências sócio-profissionais complexas.

Simões (1990) aponta para a vinculação deste entendimento de alfabetização funcional aos imperativos do desenvolvimento económico. No entanto, a própria UNESCO (1975) vem alertar para a necessidade de não reduzir a alfabetização à preparação para o mercado de trabalho, devendo surgir como subsidiária de um desenvolvimento integral do indivíduo. Esta concepção funcional da alfabetização surge em contraposição a uma visão mais estrita, relativamente à qual Simões (1990) afirma que “Na perspectiva tradicional, alfabetizar significa adquirir as habilidades designadas por ler, escrever e contar (...)” (p. 459, habilidades no original). Nesta abordagem, operacionaliza-se a separação entre analfabetos e alfabetizados, com base nas questões habitualmente usadas nos recenseamentos populacionais sobre se os indivíduos sabem ler, escrever e contar.

Como já discutimos, consideramos que a concepção tradicional de alfabetização, ao ser aplicada, tem fracas potencialidades; por se constituir um fim em si mesma, pouco ou nada contribui para a modificação das condições de vida do sujeito. Em relação à concepção funcional, não obstante algum avanço, carece da dimensão política, que vamos encontrar em Paulo Freire, para quem “(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2000, p. 11) e em que, fazendo a leitura crítica do mundo, o adulto toma consciência da opressão que sobre ele exercem as classes dominantes, tornando-se capaz de reagir.

Com a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) reconheceu-se oficialmente o carácter específico da educação de adultos, retirando-a do controlo tutelar da Direcção-Geral do Ensino Primário, onde permanecera até então (Nogueira, 1996). Em 1973, são criados os Cursos de Ensino Primário Supletivos para Adultos (DGEP, 1979) mas, de acordo com Silva e Rothes (1998), os resultados destas iniciativas são pouco significativos, não tendo havido a constituição real de um campo de educação de adultos.

Segundo a DGEP (1979), em 1970, metade da população portuguesa maior de 14 anos não se encontrava habilitada com o ensino primário, sendo 28,2% iletrada; só 14% da população tinha habilitação superior ao ensino primário. Segundo dados resultantes de inquérito à população do continente português, efectuado pela DGEP e publicados em 1979, a população com mais de 15 anos apresentava as habilitações académicas que constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de escolaridade da população do continente, com mais de 15 anos, em 1979

Níveis de escolaridade	Frequências relativas (%)
Não sabem ler nem escrever	23
Sabem ler e escrever mas não possuem qualquer exame	8
Com exame do ensino primário	44
Com exame do ciclo preparatório ou equivalente	9
Com o curso geral do ensino secundário ou equivalente	8
Com o curso complementar do ensino secundário ou equivalente	3
Com frequência de um curso médio	2
Com frequência de um curso superior	3

(Retirado de DGEP, 1979, p. 22)

Em 1974/75 foram suspensos os Cursos de Ensino Primário Supletivos para Adultos que tinham substituído os cursos de educação de adultos (no âmbito do *Plano de Educação Popular*) e estes os cursos nocturnos (DGEP, 1979). Segundo a Direcção-Geral de Educação Permanente (1979), embora se registassem algumas melhorias nos cursos, estes correspondiam, basicamente, a uma transposição dos conteúdos e das práticas do ensino destinado às crianças e a docência era atribuída a professores do ensino primário, regentes escolares ou outros. No Quadro 2 apresenta-se o número de aprovações de adolescentes e adultos no exame do ensino primário.

Quadro 2 – Número de aprovações no exame do ensino primário

Anos lectivos	Número de aprovações
1973/1974	24 102
1974/1975	28 052
1975/1976	17 689
1976/1977	11 872
1977/1978	8 297

(Retirado de DGEP, 1979, p. 48)

A evolução negativa observada a partir do ano de 1975/1976 deve-se à suspensão das actividades dos Cursos de Ensino Primário Supletivos para Adultos e à não entrada em vigor dos novos dispositivos legais que se lhe seguiram, e que diziam respeito a um conjunto de legislação que visava enquadrar as iniciativas de índole popular, desenvolvidas à margem do poder central (DGEP, 1979). De acordo com Lima e seus colaboradores (1988), o funcionamento da DGEP quase paralisou, durante quase dois anos, o que é consubstanciado pela drástica redução das despesas com a educação básica de adultos, nos anos de 1976 (cerca de 1/3 do valor de 1975), em 1977 e 1978, só se registando uma recuperação em 1979 (DGEP, 1979), conforme os dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Despesas com actividades de educação de adultos

Anos	Despesas (em contos)	Despesas (em euros)
1974	81 791	407 976
1975	75 290	375 549
1976	27 729	138 313
1977	10 853	54 135
1978	14 175	70 705
1979	44 000	219 473

(Valores retirados de Lima e colaboradores, 1988, p. 83)

Em 1978, entrou em vigor a generalidade das disposições legais de 1976 e a DGPE retoma a actividade de uma forma mais alargada (Lima et al., 1988). Quanto ao ensino preparatório para adultos, existiam cursos supletivos, diurnos e nocturnos. Os diurnos tinham a duração de dois anos e, como público-alvo jovens, dos 14 aos 18 anos, que não exercessem actividade laboral. Estes cursos funcionavam em regime de classe e eram idênticos aos destinados aos jovens que os frequentassem na idade esperada. No ano lectivo de 1978/1979, funcionavam em 85 estabelecimentos de ensino oficial (DGEP, 1979). Os cursos nocturnos tinham a duração de um ano, pelo que eram designados por intensivos, destinando-se a jovens com idade superior a 14 anos (se empregados) ou a maiores de 18 anos. De acordo com a DGEP (1979), no ano lectivo de 1978/1979, existiam cursos em 121 escolas preparatórias (236 turmas), em 13 empresas e numa associação. A organização dos cursos ocorria por disciplinas, com currículos e processos de avaliação distintos dos cursos diurnos e os conteúdos programáticos do ciclo preparatório diurno eram condensados num só ano lectivo. As aulas decorriam de 2ª a 6ª feira, num total de 18 a 22 horas semanais.

Segundo a DGEP (1979), eram proporcionadas acções de formação especializada aos docentes dos cursos supletivos, afirmando-se que “A DGEB [Direcção-Geral do Ensino Básico] desenvolve, porém, acções de formação em serviço dos docentes dos cursos supletivos, com o objectivo de os apoiar na utilização de metodologias adaptadas a adultos e de completar a sua preparação pedagógica, didáctica e científica” (p. 51). Lima e seus colaboradores (1988) referem que “Os professores [dos cursos supletivos] pertencem ao corpo docente das respectivas escolas e não têm normalmente formação adequada (por vezes, nem sequer motivação) para a Educação de Adultos” (p. 103, parêntesis e maiúsculas no original) o que, acrescido da experiência que temos no terreno, enquanto professora do ensino recorrente, nos leva a

crer que as referidas acções de formação, da competência da Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB), deveriam ser manifestamente insuficientes. No Quadro 4, apresentam-se dados referentes ao número de alunos matriculados nos cursos supletivos. Os cursos concentravam-se em meio urbano e, predominantemente, no litoral. Havia a possibilidade de o estudante se autopropor a exame o que, como afirmam Lima e seus colaboradores (1988), era a única hipótese para muitos jovens e adultos, dado que não existiam cursos nocturnos em muitos concelhos.

As taxas de repetência, como então se designavam, rondavam os 50%, nos cursos diurnos, sendo menores nos cursos nocturnos (DGEP, 1979). Para as maiores taxas de insucesso académico nos cursos diurnos contribuiriam, muito provavelmente, a desadequação dos currículos aos públicos-alvo uma vez que, como já referimos, não existia qualquer adaptação em relação aos currículos dos cursos não supletivos. Tratava-se de mais uma experiência em tudo idêntica à(s) que, anteriormente, já tinha(m) conduzido esses jovens ao insucesso académico.

Quadro 4 – Número de estudantes matriculados nos cursos supletivos, diurnos e nocturnos

Anos lectivos	Número de matrículas
1973/1974	13 726
1974/1975	12 611
1975/1976	13 649
1976/1977	11 139
1977/1978	12 262
1978/1979	11 197

(Retirado de DGEP, 1979, p. 51)

Os dados apresentados nos Quadros 2 a 4 incluem o período pós 25 de Abril de 1974, em que se regista um aumento da atenção do poder político relativamente à educação de adultos. Lima (1988) refere que, na fase imediatamente pós-revolucionária, se registou uma ampla movimentação das associações populares, comissões de moradores, associações de educação popular e outras associações que promoveram actividades muito diversificadas e que incluíram acções educativas dirigidas à população, intervenção na criação de equipamentos escolares e apropriação dos assuntos relacionados com a educação pelos poderes locais.

Stöer (1986) distingue, de 1974 a 1976, duas modalidades de mobilização popular: alfabetização e educação popular. A lógica da alfabetização assentava numa dinamização do centro para a periferia, observável em iniciativas pontuais, nomeadamente a Campanha de Dinamização Cultural, lançada pela 5ª Divisão do

Movimento das Forças Armadas (MFA), em 1975 (Silva, 2001), o Plano Nacional de Alfabetização e algumas acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil (Silva, 2001). Para Silva e Rothes (1988), o impacto da primeira corrente referida nas políticas públicas foi efémera de tal modo que, no período que medeia entre o 25 de Novembro de 1975 e a criação do *I Governo Constitucional*, em 1976, já era a segunda corrente que prevalecia, na orientação da Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP) que, entretanto, reafirma o seu papel na coordenação da educação de adultos. A corrente ligada ao modelo da educação popular, a abordagem seguida pela DEGP, em 1975/76, de que era director-geral Alberto Melo e Ana Benavente uma das colaboradoras (Silva, 2001), procurou intervir e consolidar os movimentos de educação de adultos de índole popular e promover a qualidade desses processos educativos, de inspiração freireana. Como referem Castro, Sancho e Guimarães (2006), o período de 1974 a 1976 foi especialmente rico para a educação de adultos.

Porém, como salienta Nogueira (1996), o movimento desencadeado pela DGEP, “(...) foi sol de pouca dura!” (p. 134). Após a formação do *I Governo Constitucional*, e durante quase dois anos, houve uma interrupção abrupta da acção que vinha sendo desenvolvida pela DGEP, no que se refere ao incentivo à participação popular na dinamização de acções educativas para adultos (Silva & Rothes, 1998), conforme evidenciam os quantitativos destinados à educação de adultos apresentados no Quadro 3. Num processo de diminuição crescente da influência da sociedade civil (Nogueira, 1996), a educação de adultos passou a ser alvo de um processo de escolarização, nomeadamente através do destacamento de professores do ensino regular (Silva & Rothes, 1998). Aliás, como afirmam Lima e seus colaboradores (1988), a DGEP manteve-se sem um diploma orgânico até 1980 o que indicia, também, uma orientação no sentido da escolarização e da pouca atenção às especificidades da educação de adultos pelo poder político. A DGEP foi substituída pela Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), através do Decreto-Lei Nº 534/79, de 31 de Dezembro (Ministério da Educação e Investigação Científica [MEIC], 1979).

Em Janeiro de 1979, é publicada a Lei Nº 3/79 (AR, 1979), relativa à eliminação do analfabetismo, que encara a alfabetização e a educação de base dos adultos numa dupla perspectiva de valorização pessoal dos adultos e de participação crescente na vida social, cultural e política (AR, 1979). Esta lei estabelece que a acção do Estado, em matéria de alfabetização, ocorrerá através do *Plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos* (PNAEBA), cuja elaboração ficará a cargo do Governo,

com a participação do *Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos* (CNAEBA), através de propostas e pareceres a efectuar. Entre os constituintes do CNAEBA previam-se, além de representantes do governo, sete elementos representantes de associações ligadas à educação popular, colectividades de cultura e recreio, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e de organizações confessionais (AR, 1979). Ao CNAEBA cabia sensibilizar a opinião pública para a alfabetização e educação de base de adultos, apoiar as entidades envolvidas, participar na elaboração do PNAEBA e acompanhar a sua aplicação (AR, 1979).

O PNAEBA foi elaborado pela DGEP (posteriormente substituída pela DGEA) e pelo CNAEBA, em 1979. O plano era actual, inspirando-se nos desenvolvimentos internacionais mais recentes no campo da educação de adultos, nomeadamente as recomendações da *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, promovida pela UNESCO, em Tóquio (UNESCO, 1972) e da reunião de Nairobi, em 1976. Transparece, no texto do PNAEBA, o desejo de promover uma educação de adultos permanente que permita, aos seus destinatários, construir uma compreensão do mundo, tornando-se capazes de uma acção no sentido da sua transformação, rumo ao progresso, relativamente ao qual, como já discutimos, a UNESCO é bastante acrítica (UNESCO, 1949, 1972, 1976). Efectivamente, nas linhas pedagógicas delineadas para o PNAEBA referia-se que:

Na verdade, por um lado, a educação de adultos constitui uma via de desenvolvimento cultural em estreita conexão com a extensão, o intercâmbio e a animação culturais. Por outro, mais do que um sub-conjunto do sistema escolar, a educação de adultos é uma linha motriz na transformação de todo o sistema de ensino, segundo as exigências da educação permanente, e o ideal da sociedade educativa. (DGEP, 1979, p. 93)

No âmbito do PNAEBA assume-se que

(...) a educação dos adultos engloba três grandes áreas de intervenção: a alfabetização, a educação dos adultos propriamente dita que deve permitir, àqueles que o desejem, obter uma formação que lhes possibilite o acesso ao sistema de educação formal, e, por fim, a educação popular, que compreende uma infinidade de ramos de aprendizagem, culturais, económicos, técnicos e sociais. (DGEP, 1979, p. 110)

O *Plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos* (PNAEBA) assinala a relevância da alfabetização e da educação de base de adultos, estando presente a influência de Freire ao afirmar-se que “A alfabetização não é a simples leitura de uma palavra, de um conjunto de sílabas e sons, mas um exercício de compreensão e transformação, activas e críticas, da realidade à qual os «analfabetos»

pertencem” (DGEP, 1979, p. 93, aspas no original). No mesmo documento entende-se ainda que “(...) ao nível da alfabetização e educação de base, a resposta às situações educativas existentes deve repousar, numa via de educação não-formal (...) uma forma de organização descentralizada e controlada pelos participantes” (p. 94). Portanto, é observável o propósito de garantir a participação dos adultos nos processos educativos, reconhecendo-se o valor das suas experiências de vida, de acordo com as orientações até à data veiculadas pela UNESCO (1976) e que se mantiveram na *Conferência de Hamburgo* (UNESCO, 1997a).

O PNAEBA revela o conhecimento dos seus redactores acerca do passado histórico da educação de adultos em Portugal (CNE, 1996). Tratava-se de um plano adaptado à realidade do país (CNE, 1996), com o qual o subsistema da educação de adultos era, pela primeira vez em Portugal, “(...) equacionado de forma global (...) no sistema de educação permanente e ainda no contexto das relações intersistémicas dos universos da economia, do trabalho, da sociedade, da política e da cultura” (CNE, 1996, p. 25). O plano tinha um carácter prospectivo e operacionalizante, prevendo duas fases de execução, com cinco anos cada e com uma avaliação intermédia. De acordo com a DGEP (1979), no âmbito do PNAEBA, os programas essenciais para a sua execução são os seguintes:

- Criação e instalação de um instituto nacional para a educação de adultos;
- Organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente;
- Implementação regional e gradual de esquemas globais e integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural (programas regionais integrados);
- Alfabetização e educação básica elementar;
- Melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos;
- Apoio à educação popular;
- Acções na emigração. (p. 122, grafia original, com omissão dos sublinhados)

Lima (1988) reconhece elevada qualidade no PNAEBA e admite que abre perspectivas importantes no domínio da descentralização e da participação na educação de adultos. Como estava previsto no PNAEBA, a primeira fase de execução do plano (1980 a 1984) foi avaliada pela DGEA. No relatório da DGEA (1986) esta reconhece que as metas do PNAEBA ficaram longe de serem alcançadas, apontando o valor de “(...) cerca de 41%” (p. 33) de concretização, esclarecendo-se que se trata de um valor apurado a partir da comparação entre as metas do PNAEBA (ver Quadro 5, 2ª coluna a contar da esquerda) e o número aproximado de indivíduos que participaram nos Cursos de Educação Básica para Adultos (CEBAS) com idades compreendidas entre os 14 e os 50 anos, apurados em 73 014 (DGEA, 1986, p. 33, nota de rodapé). Apesar de não

terem tido a expressão quantitativa que se pretendia, a maioria destes cursos constituíram “(...) espaços de animação, de dinâmica e convergência dos múltiplos interesses dos seus participantes, e jamais com o sentido restritivo da mera aprendizagem da leitura e do cálculo” (DGEA, 1986, p. 11), o que nos parece um progresso digno de realce. No relatório da DGEA considera-se necessário reformular o PNAEBA e afirma-se que, durante a execução da primeira fase, existiram

(...) condicionalismos estruturais (...), uma insuficiente assunção política do próprio PNAEBA, atendendo a que no contexto de uma política global de educação há outros domínios também prioritários, a total dependência dos factores exteriores à DGEA – destacamentos, orçamento, etc. – não possibilitaram o alcançar das metas quantitativamente fixadas, o que, julgamos ter ficado parcialmente a dever-se a não terem sido fornecidas ao Serviço Central as condições consideradas satisfatórias para, realisticamente, executar o programa. (p. 32)

Quadro 5 – Metas apresentadas no PNAEBA e metas atingidas na alfabetização, quanto ao número de participantes

Anos lectivos	Metas do PNAEBA	Alfabetização e educação básica	Outras acções com continuidade	Outras acções sem continuidade
1980/81	20 000	10 389	a)	a)
1981/82	30 000	20 962	--	1 607 b)
1982/83	40 000	21 895	7 740	4 333
1983/84	45 000	22 705	12 999	4 001
1984/85	45 000	22 183	11 649	4 051
Total	180 000	98 017*	32 388	13 992

(Adaptado de DGEA, 1986, pp. 32 e 34)

Legenda: a) dados desconhecidos, b) inclui acções com e sem continuidade, * este é o valor que consta na fonte consultada mas o resultado correcto do somatório é 98 134.

Como afirma Nogueira (1994), “(...) a história parece repetir-se” (p. 106) pois, mais uma vez, a educação de adultos foi relegada para segundo plano. Em relação à execução da primeira fase do plano critica-se a perda de articulação entre os diversos instrumentos do mesmo, a prioridade concedida à alfabetização e a separação entre este e os restantes domínios de intervenção. O instituto nacional de educação de adultos nunca existiu. Foram lançados quatro programas regionais integrados, que assentaram numa abordagem extra-escolar, com coordenação concelhia e uma forte ligação com as autarquias. Articulavam a educação popular, a alfabetização e educação de base de adultos, com actividades de aprendizagem pré-profissionalizantes ou de reciclagem profissional (DGEA, 1986; Silva & Rothes, 1998). Os centros de cultura e educação permanente, com carácter piloto, começaram a organizar-se apenas em 1983, em quatro locais e, em 1984, em mais seis, sendo a previsão inicial de 1 000 (Lima et al., 1988);

foram pouco apoiados e tiveram fraco impacto social (Silva & Rothes, 1998). Um dos sete programas do PNAEBA dizia respeito à melhoria e expansão do ensino preparatório para adultos e considerava desejável a duplicação do número de cursos, tomando como referência os existentes em 1978/79 (DGEP, 1979).

Como é observável nos Quadros 5 e 6, a alfabetização ocorreu em pequena escala, com a agravante de não serem (de novo) abrangidas as populações rurais, nas quais este problema atingia maiores proporções (Silva & Rothes, 1998). Ao nível do ensino preparatório para adultos, as iniciativas tiveram ainda muito menor abrangência e chegaram, principalmente, aos mais jovens (DGEA, 1986). Como Lima e seus colaboradores (1988) e a própria Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) (1986) reconhecem, a alfabetização foi a maior preocupação da DGEA, em função da qual canalizou a maior parte dos recursos humanos e financeiros, reduzindo e escolarizando a concretização do plano.

Quadro 6 – Previsões e realizações, no âmbito do PNAEBA ⁽¹⁾

Metas do PNAEBA ⁽²⁾		Realizado ⁽³⁾	
Anos	Frequências absolutas	Anos lectivos	Frequências absolutas
1980	10 000	-	-
1981	12 000	-	-
1982	14 000	1982/83	351
1983	17 000	1983/84	851
1984	20 000	1984/85	1 664
Total	73 000		2 866

(Adaptado de DGEP, 1979, p. 131 ⁽²⁾ e de DGEA, 1986, p. 74)

Legenda: ⁽¹⁾ não se incluem os cursos de ensino recorrente.

Segundo Silva e Rothes (1998), ainda durante a execução da primeira parte do PNAEBA, em 1983, são criados os cursos técnico-profissionais pós-laborais, com a duração de cinco anos e exigindo o 6º ano de escolaridade como habilitação mínima de acesso; desta forma, os três primeiros anos do curso correspondiam ao actual 3º ciclo do ensino básico. Na concretização do PNAEBA fizeram-se sentir variados constrangimentos de natureza política, administrativa e organizacional (Lima et al., 1988), que reflectem, por um lado, o menor estatuto da educação de adultos e as fracas pressões sociais no sentido da sua valorização e, por outro lado, o desvio da educação de adultos, de um quadro de mobilização e desenvolvimento de competências para a participação social para a ligar, de uma forma mais restritiva, à formação profissional (Silva & Rothes, 1998) e que Lima e seus colaboradores (1988) especificam afirmando

que: “(...) gradualmente a educação/formação de adultos (...) se tem deslocado da educação geral ou de base cultural para a formação profissional; do Ministério da Educação para outros departamentos (em especial, o Ministério do Trabalho); da iniciativa pública para a privada” (p. 95, parêntesis no original). Ora, como já discutimos, a questão que se nos coloca não é a da utilidade da formação profissional mas a da vulnerabilidade sócio-profissional a que ficam votados estes largos quantitativos de adultos sem habilitações académicas de base, num mundo cada vez mais influenciado por elementos externos aos ministérios governamentais (Canário, 2006).

Inicialmente concebido para uma década, o PNAEBA foi abandonado ao fim da primeira fase, em 1985, durante a qual lhe coube o mérito de ter lançado e mantido artificialmente um subsistema de educação de adultos, no conjunto da administração portuguesa (Queirós & Ribeiro, 1998).

Assim, a aspiração da constituição de um sistema de educação de adultos, com carácter global e inclusivo foi, mais uma vez, adiada. Estava já em marcha a escolarização da educação básica de adultos, que o ensino recorrente e a LBSE (AR, 1986, 2005) haviam de perpetuar até hoje. Neste balanço efectuado até ao final da aplicação do PNAEBA, infelizmente não identificamos a concretização de uma política educativa para adultos que nos permita afirmar que se pretendeu romper com o “(...) obscurantismo programado (...)” (Melo, 2004, p. 41), conducente a vivências como a que Zeca Afonso poeticamente descreve no início deste Ponto 1.2.. É inquestionável que os níveis de consumo e de conforto (material) da população portuguesa melhoraram drasticamente desde o Estado Novo até meados da década de 80. A realidade social é, sem dúvida, cada vez mais complexa e a educação de adultos continuou (continua) sem assumir a nobre função de contribuir significativamente para a transformação da sociedade rumo a uma maior inclusividade.

1.3. O tratamento da educação de adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo

A educação de adultos na lei de bases: um tratamento menor e pleno de generalidades ou o início da cavalgada para o síndrome da recorrência.

(Nogueira, 1994, p. 111)

A Constituição da República Portuguesa (Assembleia da República [AR], 1976) atribui à Assembleia da República a obrigação de definir os princípios gerais da política educativa. A 24 de Julho de 1986 foi aprovada, por larga maioria, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) proporcionando, ao país, “(...) um enquadramento geral do sistema educativo em consonância com a Constituição saída de Abril” (Campos, 1987, p. 5). Após a publicação em *Diário da República* (AR, 1986) e, conforme já referimos, a LBSE foi objecto de duas alterações. A primeira corresponde à Lei Nº 115/97 (AR, 1997) e altera a redacção dos Artigos 12º, 13º, 31º e 33º, referentes, respectivamente, às condições de acesso ao ensino superior, à atribuição de graus académicos e diplomas, à qualificação profissional de educadores e de professores dos ensinos básico e secundário e à qualificação para a docência em educação especial. A segunda alteração da LBSE, Lei Nº 49/2005 (AR, 2005), corresponde à primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Quando os assuntos a que fizemos referência não tiverem sido alterados, nas duas reformulações de que foi objecto a LBSE, referiremos a primeira e a última data de publicação, sendo as citações efectuadas a partir da versão da lei integralmente publicada como anexo à Lei Nº 49/2005, alterada, ampliada e renumerada, relativamente à versão de 1986.

A publicação da LBSE (AR, 1986/2005) foi precedida da criação da comissão de reforma do sistema educativo e constitui um elemento fundamental para a concretização do primeiro momento da reforma do sistema educativo (Ferreira, 2004), uma vez que define o quadro geral orientador do sistema educativo. De acordo com a LBSE (AR, 1986/2005), o “(...) sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (art. 1º, nº 2). Segundo a mesma fonte, o sistema educativo contempla três modalidades de educação: pré-escolar, escolar e extra-escolar. A educação escolar, em que nos concentraremos, inclui os ensinos básico, secundário e superior, compreendendo modalidades especiais e actividades de tempos livres.

Ao ensino básico correspondem três ciclos sucessivos: o 1º ciclo, do 1º ao 4º ano de escolaridade, o 2º ciclo, inclui os 5º e 6º anos de escolaridade e o 3º ciclo, do 7º ao 9º ano de escolaridade. Como afirma Ferreira (2004), apesar de a LBSE (AR, 1986/2005), definir objectivos gerais para o ensino básico, não o apresenta como um todo coerente e global, fragmentando-o em ciclos que mantêm a segmentação anteriormente existente, embora com novas designações. Na LBSE afirma-se que:

- a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

- b) No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- c) No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. (AR, 1986/2005, art.º 8º, Ponto 1)

A reforma do sistema educativo é aprovada pelo Decreto-Lei Nº 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989b), que estabelece a organização curricular do ensino básico. Este é o segundo momento de implementação da reforma do sistema educativo, que Ferreira (2004) aponta como a antítese do primeiro, na medida em que não são definidos objectivos finais de ciclo, mantendo-se a estrutura curricular do ensino básico predominantemente disciplinar, situação reforçada com a publicação dos currículos das várias áreas curriculares, nomeadamente no que respeita ao 3º ciclo do ensino básico (Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário [DGEBS], 1991).

Num estudo recentemente publicado pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE, 2006a, b) são apresentados dados estatísticos que nos permitem (re)construir uma evolução do sistema educativo português, nas três últimas décadas. A taxa de transição/conclusão é um indicador estatístico definido como a “(...) relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados nesse ano lectivo” (GIASE, 2006b, p. 23, parêntesis no original). De acordo com a mesma fonte, usamos a expressão “(...) «taxa de conclusão» quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja no 9º e no 12º anos” (p. 23, aspas no original).

Quadro 7 – Taxa de transição/conclusão, em alguns níveis de escolaridade do ensino básico

Anos / Níveis	94/95 (%)	95/96 (%)	96/97 (%)	97/98 (%)	98/99 (%)	99/00 (%)	00/01 (%)	01/02 (%)	02/03 (%)	03/04 (%)	04/05 (%)
4º	84,2	85,4	85,4	86,9	88,2	89,3	89,8	90,2	91,6	92,0	94,1
2ºCiclo	87,9	86,7	85,0	86,2	86,5	86,9	87,3	84,4	85,2	86,1	87,0
5º	87,5	85,1	84,0	85,8	86,0	86,3	87,4	84,9	85,1	86,0	86,7
4º-5º	-3,3	0,1	1,4	1,1	2,2	3,0	2,4	5,3	6,5	6,0	7,4
6º	88,3	88,3	86,1	86,6	87,0	87,5	87,2	83,9	85,4	86,1	87,3
3ºCiclo	83,4	81,6	79,6	81,6	82,3	82,8	81,8	80,8	80,9	82,2	80,3
7º	80,6	78,7	77,8	78,3	79,2	79,9	78,8	77,7	75,6	77,2	77,7
6º-7º	7,7	9,6	8,3	8,3	7,8	7,6	8,4	6,2	9,8	8,9	9,6
3ºCiclo-7º	2,8	2,9	1,8	3,3	3,1	2,9	3,0	3,1	5,3	5,0	2,6

(Adaptado de GIASE, 2006b, p. 175)

Nota: Quando se refere, por exemplo, 4º-5º significa que é a diferença entre a taxa de transição no 4º ano e a do 5º ano, o mesmo acontecendo noutras grafias semelhantes neste quadro.

Uma análise dos valores encontrados, já em tempo de implementação da reforma e quase até à actualidade, ilumina as dificuldades sentidas pelos alunos na transição

entre os ciclos do ensino básico. A taxa de transição/conclusão no 4º ano de escolaridade é levemente mais favorável do que no 5º ano, com excepção do ano lectivo de 1994/95. O valor máximo de diferença, entre a taxa de transição nos 4º e 5º anos de escolaridade, é atingido no ano lectivo de 2004/05, sendo de 7,4%. Comparando as taxas de transição no 5º e no 6º anos, observamos que, em nove dos 11 anos lectivos para os quais existem dados disponíveis, as taxas de transição são mais favoráveis no 6º ano de escolaridade. As maiores diferenças nas taxas de transição encontram-se entre os valores referentes aos 6º e 7º anos de escolaridade que, para os 11 anos considerados, variam entre 6,2%, no ano lectivo de 2001/02, e 9,8%, no ano lectivo de 2002/03, sendo os valores mais favoráveis no 6º ano de escolaridade. No último ano em relação ao qual dispomos de dados, mantém-se um diferencial elevado, na ordem dos 9,6%, entre a taxa de transição no 6º e no 7º anos de escolaridade. Acresce ainda que, no período temporal considerado, a taxa de conclusão do 3º ciclo do ensino básico é mais favorável do que a do 7º ano de escolaridade. Estes dados iluminam como os alunos encontram dificuldades no percurso escolar quando transitam de ciclo e como essas dificuldades parecem acentuar-se à medida que progridem na escolaridade, não sendo visíveis sinais de melhoria da situação, no período temporal considerado. Assim, parece-nos existirem evidências empíricas que apontam para a descontinuidade entre os três ciclos do ensino básico e, como tal, para a falta de coerência e globalidade no ensino básico, já apontadas por Ferreira (2004).

Na reforma do sistema educativo, instituída pelo Decreto-Lei Nº 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989b), a última do século XX, assumiu-se a reforma curricular como a grande protagonista (Brazão & Sanches, 1997; DGEBS, 1991; Estrela, 1994; Ferreira, 2004; Nóvoa, 1991). Nesta reforma do sistema educativo foram propostas algumas inovações curriculares: área escola, área de formação pessoal e social, de formações transdisciplinares e actividades de complemento curricular e foram enunciados, pela primeira vez, os objectivos do ensino básico, presentes na própria LBSE (AR, 1986/2005). Foram, ainda, publicados novos currículos das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, sendo estabelecido um novo modelo de avaliação dos alunos.

A tarefa de enunciar os objectivos gerais de cada ciclo foi atribuída à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), através do Despacho Normativo Nº 98-A/92, de 20 de Junho (ME, 1992). No texto introdutório do documento lê-se que:

Os objectivos gerais de ciclo, que agora são enviados às escolas, respeitam as finalidades do Ensino Básico enunciadas na Lei de Bases e as grandes metas educativas

referidas nos textos introdutórios que acompanham os programas. Decorreram da análise dos programas das várias disciplinas, não excedendo o âmbito dos objectivos de ensino-aprendizagem estabelecidos em cada um deles. (DGEBS, 1993, s.p.)

Os objectivos finais de ciclo são definidos tardiamente, não como ponto de partida da concepção curricular, uma vez que são posteriores à elaboração dos currículos das disciplinas e áreas disciplinares, mas enquanto imperativo do modelo de avaliação, que se procura subordinar à estrutura de ciclo (Ferreira, 2004). Aliás, é o mesmo documento legal, o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho (ME, 1992) que, no fundamental, estabelece o modelo de avaliação dos alunos e que atribui à DGEBS a incumbência de elaborar os objectivos finais de ciclo. O terceiro momento de implementação da reforma do sistema educativo corresponde à definição do modelo de avaliação dos alunos. Como assinala Ferreira (2004), o modelo de avaliação começou a ser aplicado no ano lectivo de 1992/1993, sem ser antecedido por um período de experimentação e, como já procurámos evidenciar, em contradição com o *design* curricular disciplinar, que já estava em vigor. Deste modo, concordamos com Ferreira (2004), que considera este terceiro momento de implementação da Reforma do Sistema Educativo uma síntese falhada dos dois momentos anteriores, reflectindo a desorganização que acompanhou a implementação do processo de avaliação (Varela de Freitas, 2000).

Do ensino básico, a LBSE afirma que é “(...) universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (AR, 1986/2005, art. 6º). A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos, o que significa que um aluno que inicie a escolaridade no ano em que completa os seis anos de idade, sem que nunca fique retido, completa o 9º ano de escolaridade durante a escolaridade obrigatória.

Continuaremos a reportarmo-nos aos dados publicados pelo GIASE (2006a, b) e apresentaremos principalmente dados globais do 3º ciclo do ensino básico, sendo esta a nomenclatura utilizada quando nos referimos a anos de escolaridade equivalentes, em períodos temporais anteriores, em que vigoravam outras designações. Serão indicados os dados correspondentes aos primeiro e último anos analisados pelo GIASE, anos lectivos correspondentes aos censos (1980/81, 1990/91 e 2000/01), os três anos em que foi operacionalizado o currículo em alternativa, que constitui o caso estudado nesta investigação, e, ainda, anos que se revistam de especial interesse em relação ao ensino nocturno. Optámos por apresentar os dados relativos a Portugal, pois não nos interessa, neste estudo, estabelecer comparações regionais, respeitantes a género.

Apesar da investigação que desenvolvemos decorrer no ensino público, dado que a maioria dos indicadores estatísticos se referem ao conjunto público e privado, decidimos apresentar dados referentes a esta realidade; referimos ainda que, no que respeita ao 3º ciclo do ensino básico, de 1989/90 a 1999/00, há um decréscimo total de 5% nos alunos matriculados, com um decréscimo de 6% no ensino público e um acréscimo de 12% no ensino privado; o ensino privado abrange, *grosso modo*, 10% dos alunos. O Quadro 8 apresenta uma perspectiva geral dos alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico.

Quadro 8 – Alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico, por modalidade de ensino

Anos/Mo- dalidade	Total	7º,8º,9º	CEF	CP II	CGNL	CGNT	ER	Adultos
1977/78	340 668	262 411	-	-	27 662	50 595	-	78 257
1980/81	305 846	259 289	-	-	19 420	27 137	-	46 557
1990/91	458 311	408 120	-	-	30 515	19 676	-	50 191
1991/92	496 246	438 939	-	-	32 514	17 724	7 069	57 337
1994/95	506 474	446 755	-	-	8 423	6 920	44 376	59 719
1995/96	471 816	429 278	-	1 393	-	2 964	38 181	41 145
2000/01	415 778	380 570	3 028	1 113	-	-	31 067	31 067
2001/02	401 895	368 789	2 549	946	-	-	29 611	29 611
2002/03	392 311	362 910	2 582	885	-	-	25 934	25 934
2006/07 *	398 428	359 570	25 693	1 136	-	-	12 029	12 029

(Adaptado de GLASE, 2006a, p. 251)

Legenda: CEF = Cursos de Educação e Formação, CP II = Cursos Profissionais de Nível II, CGNL = Curso Geral Nocturno Liceal, CGNT = Curso Geral Nocturno Técnico, ER = Ensino Recorrente, * dados preliminares.

Como observamos no Quadro 8, o número de alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico atingiu o valor máximo no ano lectivo de 1994/95, que correspondeu ao ano em que existiram mais estudantes matriculados nos 7º, 8º e 9º anos do ensino regular, assim como no ensino de recorrente, considerando a totalidade do período temporal do qual apresentamos alguns anos lectivos. No Quadro 8 observa-se que, do ano lectivo de 2001/02 para o ano lectivo de 2002/03, registou-se um decréscimo de 3 677 estudantes matriculados no 3º ciclo do ensino básico recorrente, o que pode estar relacionado com o encerramento, no final do ano lectivo de 2001/02, do ensino recorrente em 37 escolas, 32 das quais na área de abrangência da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) (Fernandes, 2002; Sindicato de Professores da Grande Lisboa [SPGL], 2002). O decréscimo de estudantes no ensino recorrente, observável desde o ano lectivo de 1994/95, inclusive, pode estar relacionado com o encaminhamento dos jovens maiores de 15 anos para os Cursos de Educação e

Formação (CEF) e pela opção pelos Centros de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências (CRCVC), como discutiremos no Ponto 1.9..

A compreensão da realidade do sistema educativo português passa, necessariamente, por associar aos quantitativos, indicados no Quadro 8, alguns indicadores estatísticos (GIASE, 2006b). Consideraremos a taxa real de escolarização (ver Quadro 9) que, segundo GIASE (2006b), corresponde à “(...) relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários” (p. 22).

Quadro 9 – Taxa real de escolarização, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico

Anos	77/78	80/81	90/91	91/92	94/95	95/96	00/01	01/02	02/03	04/05*
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
TRE	27,0	26,2	58,3	65,5	77,9	80,8	86,8	84,4	82,5	82,5

(Adaptado de GIASE, 2006b, p. 29)

Legenda: * últimos dados disponíveis, TRE = taxa real de escolarização

Nos anos lectivos considerados, observa-se uma tendência crescente na taxa real de escolarização, até ao ano lectivo de 2000/01. No entanto, em todos os anos lectivos da actual década, a taxa real de escolarização tem sido menor do que no ano lectivo de 2000/01 (GIASE, 2006b). Dos alunos matriculados, nem todos chegam ao final do ano lectivo em situação de poderem transitar, como ilustram os dados referentes à taxa de transição/conclusão no 3º ciclo do ensino básico e do 9º ano de escolaridade (ver Quadro 10). Os valores apresentados no Quadro 10, para o 3º ciclo do ensino básico, correspondem à média aritmética das taxas de transição nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (GIASE, 2006b).

Quadro 10 – Taxa de transição/conclusão, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico e no 9º ano de escolaridade

Anos*/ TT/C	94/95	95/96	00/01	01/02	02/03	04/05
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
3º Ciclo	83,4	81,6	81,8	80,8	80,9	80,3
9º ano	86,4	84,7	84,2	83,3	84,7	79,7

(Adaptado de GIASE, 2006b, p. 175)

Legenda: * segundo informante privilegiada do GIASE, à data da elaboração desta tese, só estavam disponíveis os dados dos anos lectivos de 1994/95 a 2004/2005.

Seleccionámos os anos lectivos apresentados de acordo com esta circunstância e os critérios anteriormente explicitados;

TT/C = Taxa de transição/conclusão

Vilão, Proença e Ramos (2004) consideram que o sucesso escolar corresponde à taxa de transição, entendida como a “(...) relação entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, puderam transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de matriculados, nesse ano lectivo” (p. 51). Anteriormente, efectuámos a distinção entre “taxa de transição” e “taxa de conclusão”, sendo a “taxa de conclusão” um caso particular da “taxa de transição” (GIASE, 2006b). Consideramos que a definição de sucesso escolar, apresentada por estes autores, descreve o que designamos por sucesso académico e que o sucesso escolar abrange não só o sucesso académico mas também a inclusão social do aluno na comunidade escolar. Se um aluno gosta de frequentar a escola, designadamente pelos espaços de convívio com os pares que esta lhe proporciona, que o apreciam, respeitam, desenvolvendo com este jovem relações significativas, mas as suas classificações, no final do ano lectivo, não lhe permitem transitar, estamos perante um caso de insucesso académico, mas não de insucesso escolar.

Uma perspectiva complementar da situação pode ser construída utilizando outro indicador estatístico denominado “taxa de retenção e desistência”, definida como “(...) a relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo” (GIASE, 2006b, p. 23). Os valores obtidos para estes indicadores estatísticos apresentam-se no Quadro 11.

Quadro 11 – Taxa de retenção e desistência, por ano lectivo, no 3º ciclo do ensino básico e no 9º ano de escolaridade

Anos*/ TRD	94/95 (%)	95/96 (%)	00/01 (%)	01/02 (%)	02/03 (%)	04/05 (%)
3º Ciclo	16,6	18,4	18,2	19,2	19,1	19,7
9º ano	13,6	15,3	15,8	16,7	15,3	20,3

(Adaptado de GIASE, 2006b, p. 247)

Legenda: *segundo informante privilegiada do GIASE, à data da elaboração desta tese, só estavam disponíveis os dados dos anos lectivos de 1994/95 a 2004/2005. Seleccionámos os anos lectivos apresentados de acordo com esta circunstância e os critérios anteriormente explicitados; TRD = Taxa de retenção e desistência

Apesar dos progressos no acesso dos jovens ao 3º ciclo do ensino básico, apreciado através das taxas reais de escolarização, os indicadores estatísticos “taxa de transição/conclusão” e “taxa de retenção e desistência” ilustram como o percurso correspondente ao 3º ciclo do ensino básico não é percorrido, sem atritos, por todas as

crianças e jovens, sendo o fenómeno acompanhado de uma situação preocupante, no que respeita ao abandono escolar. Segundo Rosa (2004), o abandono escolar aplica-se a jovens com idades até 15 anos, sendo geralmente referenciado o escalão etário dos 10 aos 15 anos, jovens que deveriam permanecer na escola e que já não a frequentam. Segundo os dados dos *Censos 1991: resultados definitivos do XIII recenseamento geral da população, III recenseamento geral da habitação*, doravante designados *Censos 1991* (INE, 1996) e dos *Censos 2002: resultados definitivos do XIV recenseamento geral da população, IV recenseamento geral da habitação*, futuramente designados *Censos 2001* (INE, 2002), o abandono escolar no 3º ciclo do ensino básico, em Portugal, passou de 12%, em 1991 (114 785), para 2,8% (19 627 jovens), em 2001. Rosa (2004) refere que o abandono escolar abrange principalmente jovens com 14 e 15 anos, que ainda frequentam o 1º ou o 2º ciclos do ensino básico, pelo que o insucesso académico acumulado parece contribuir significativamente para o não prosseguimento de estudos.

Ainda segundo Rosa (2004), para os jovens com idades superiores a 15, anos que já não frequentam a escola, usualmente com referência ao escalão etário dos 18 aos 24 anos (por ser habitualmente referenciado em estatísticas internacionais), coexistem duas abordagens analíticas: a saída antecipada e a saída precoce. A este respeito, a autora afirma que:

E aqui é possível distinguir-se duas situações (não exclusivas): por um lado, os jovens com mais de quinze anos que já não frequentam a escola e que não possuem o 3º ciclo completo, situação que designamos por **saída antecipada**; por outro lado, os jovens também com mais de quinze anos, que já não frequentam a escola e que não possuem o secundário completo (podendo ter completado, ou não, o 3º ciclo), situação que designamos por **saída precoce**. (p. 201, parêntesis e negrito no original).

Esta definição parece-nos pouco clara, do ponto de vista conceptual, pois devia-se considerar dois grupos: os que não concluíram o ensino básico e os que não concluíram o ensino secundário, mas que, neste caso, teriam concluído o ensino básico.

Em relação à situação de saída antecipada, em 1991, abrangia 594 004 jovens e, em 2001, 266 052, correspondendo, respectivamente, a 54,1% e 24,6% da população total, no escalão etário mencionado (INE, 1996, 2002). Rosa (2004) aponta o insucesso escolar e a possibilidade de acesso precoce ao mercado de trabalho como circunstâncias que, pelo menos em parte, explicam a existência de elevados índices de abandono escolar e saída antecipada.

No que respeita à saída precoce, em 1991, incluía 698 564 jovens e, em 2001, 485 207 correspondendo, respectivamente, a 63,7% e 44,8 % (INE, 1996, 2002) da população total, com idades compreendidas entre os 18 e os 24, anos o que significa que, num escalão etário jovem de população potencialmente activa, em 2001, 44,8% dos jovens não tinham concluído o ensino secundário.

Procurando comparar a situação portuguesa com a europeia, vamos reportar-nos ao indicador do *Eurostat* designado por *early school leavers* (ver Quadro 12). Este indicador estatístico refere-se à percentagem de indivíduos, dos 18 aos 24 anos, que têm como nível de instrução, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico, o que se relaciona com a noção de saída precoce, e que declararam não terem participado em acções de formação profissional ou estarem a frequentar o sistema de ensino, nas quatro semanas que antecederam o estudo (*Eurostat*, 2007a).

Quadro 12 – Percentagem da população (18 a 24 anos) que tem como habilitação académica máxima o 3º ciclo do ensino básico e que não frequenta o sistema de educação/formação

Anos/ Zonas	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)
UE27	-	-	-	-	-	17,6 ^e	17,3 ^e	17,1	16,6 ^b	16,1	15,6	15,4
UE25	-	-	-	-	-	17,3 ^e	17,0 ^e	16,6	16,2 ^b	15,6	15,2	15,1
UE15	-	21,6 ^e	20,6 ^e	-	20,5 ^e	19,5 ^e	19,0 ^e	18,7	18,3 ^b	17,7	17,3	17,0
ZE	-	-	-	-	21,3 ^e	20,2 ^e	19,6 ^e	19,2	18,9 ^b	18,5	18,1	18,0
POR	41,4	40,5	40,6	46,6 ^b	44,9	42,6	44,0	45,1	40,4	39,4 ^b	38,6	39,2 ^p
ESP	33,8	31,4	30,0	29,6	29,5	29,1	29,2	29,9	31,3	31,7	30,8 ^b	29,9

(Adaptado de *Eurostat*, 2007a, s.p.)

Legenda: b = quebra na série, e = valor estimado, p = valor provisório; UE27=União Europeia com 27 países, UE25=União Europeia com 25 países, UE15=União Europeia com 15 países, ZE=zona Euro, POR=Portugal, ESP=Espanha.

Em Portugal, de 1995 a 2006, a percentagem de população activa, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que abandonou a escola tendo atingido, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico, passou de 41,4% para 39,2% (*Eurostat*, 2007a). Na UE15, este indicador passou de 21,6%, em 1996, para 17%, em 2006, atingindo os 15,1%, na UE25, e os 15,4% na UE27, em 2006 (*Eurostat*, 2007a). Na UE, qualquer que seja o conjunto de países considerado, o valor percentual dos jovens (18 a 24 anos) que saiu da escola tendo completado, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico, diminuiu continuamente no período considerado. Em Portugal, foi atingida a situação mais desfavorável em 1998, com o valor de 46,6%, após o que se registou uma melhoria, nos anos de 2004 e 2005, seguida de novo agravamento, em 2006. Mesmo em relação a Espanha, a situação portuguesa é nitidamente menos favorável e tende a agravar-se, pois

passámos de uma diferença percentual de 7,6%, em 1995, para uma diferença de 9,3%, em 2006. Estes dados ilustram como a saída precoce é um gravíssimo problema, em Portugal, não só porque tem contribuído para manter a histórica situação de uma população adulta com habilitações académicas que não ultrapassam o 3º ciclo do ensino básico, mas também porque tem associado um baixo nível de qualificação profissional (Rosa, 2006).

A persistência de fenómenos de abandono escolar, saída antecipada e saída precoce traduz-se na existência de uma larga franja de população jovem que já se encontra fora da escolaridade obrigatória, sem as habilitações académicas que lhe facilite a inclusão sócio-profissional. A complexidade desta situação, de sinergia entre o abandono escolar, a saída antecipada e a saída precoce do sistema de ensino, com a precariedade da qualificação profissional, convoca os diversos órgãos do poder instituído, e respectivas instituições, nomeadamente a Escola, para a construção de alternativas que permitam inverter a situação (Courela & César, in press c). Não partilhamos a ilusão de que as habilitações académicas e a frequência de cursos de qualificação profissional garantam o acesso e a permanência no emprego, como procurámos discutir no Ponto 1.2.. Porém, não podemos deixar de observar que a taxa de desemprego, na UE, atinge, preferencialmente, os indivíduos com menores níveis de escolaridade. Consideremos o indicador do *Eurostat* designado por *Taxas de desemprego da população total*, por nível de escolaridade, referente à população adulta, dos 25 aos 59 anos (ver Quadro 13). Este indicador refere-se à possibilidade dos sujeitos que desejam estar empregados ficarem sem emprego, em função do seu nível de escolaridade, correspondendo a uma estimativa do impacte das habilitações académicas na redução da probabilidade do adulto ficar sem emprego (*Eurostat*, 2007b).

Quadro 13 – Percentagem da taxa de desemprego na população total (25-59 anos), que atingiu, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico

Anos/ Zonas	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)
UE27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10,3
UE25	-	-	-	-	-	11,7	10,3	10,7	11,1	11,4	11,4	10,3
UE15	12,5	12,7	12,5	12,5	12,0	10,9	9,3	9,8	10,2	10,4	10,3	9,6
ZE	13,6	13,8	14,0	12,8	12,4	11,2	9,5	9,9	10,5	10,8	10,6	10,1
POR	6,4	6,8	6,3	4,3	4,2	3,5	3,6	4,0	5,9	6,4	7,6	7,5
ESP	21,2	21,5	20,1	18,1	15,0	14,1	10,5	11,3	11,5	11,4	9,8	9,2

(Adaptado de *Eurostat*, 2007b, s.p.)

Legenda: UE27=União Europeia com 27 países, UE25=União Europeia com 25 países, UE15=União Europeia com 15 países, ZE=zona Euro, POR=Portugal, ESP=Espanha.

No Quadro 13 podemos observar que Portugal é o país onde os indivíduos com menores habilitações literárias estão menos sujeitos ao desemprego o que, provavelmente, traduz situações de emprego precário e/ou auferindo remunerações reduzidas. Existem ocupações pouco diferenciadas como, por exemplo, empregada doméstica ou servente da construção civil em que, frequentemente, os empregadores não exigem quaisquer habilitações literárias; no entanto, embora a remuneração possa ultrapassar largamente o salário mínimo nacional, o vínculo contratual pode ser precário. Segundo Dornelas, Ministro, Lopes, Cerdeira, Galego e Sousa (2006), em Portugal, existe um elevado valor percentual de trabalhadores com baixas qualificações e, como podemos observar no Quadro 13, a partir do ano 2000, torna-se cada vez mais provável que um trabalhador com habilitações académicas que não ultrapassem o 3º ciclo do ensino básico, fique sem emprego. O Quadro 14 refere-se às taxas de desemprego da população adulta (25 aos 59 anos) que completou o ensino secundário, podendo ter efectuado uma especialização posterior, de nível não superior.

Observamos, no Quadro 14, que a nível europeu, ter como habilitação académica o ensino secundário, com eventual especialização de nível não superior, reduz as expectativas de desemprego face a qualificações académicas mais baixas (ver Quadro 13).

Quadro 14 – Percentagem da taxa de desemprego da população total (25-59 anos), que finalizou o ensino secundário, podendo ter especialização posterior, de nível não superior

Anos/ Zonas	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)
UE27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,3
UE25	-	-	-	-	-	8,0	7,6	8,0	8,2	8,4	8,1	7,3
UE15	8,4	8,6	8,8	8,5	7,6	6,9	6,1	6,4	6,9	7,1	7,0	6,5
ZE	8,7	8,9	9,3	8,6	8,3	7,4	6,9	7,2	7,7	8,1	8,0	7,2
POR	6,7	6,1	6,5	4,5	5,3	3,9	2,9 ^u	4,4	5,3	5,5	6,4	7,3
ESP	19,3	18,0	17,5	15,3	13,1	11,2	8,2	9,5	9,8	9,3	7,4	7,0

(Adaptado de Eurostat, 2007b, s.p.)

Legenda: u=dado incerto; UE27=União Europeia com 27 países, UE25=União Europeia com 25 países, UE15=União Europeia com 15 países, ZE=zona Euro, POR=Portugal, ESP=Espanha.

Na UE, em 2006, qualquer que seja o conjunto de países considerado, as expectativas de desemprego entre os indivíduos que têm como habilitação académica o 3º ciclo do ensino básico são cerca de 3% mais elevadas do que entre os que têm como habilitação académica o ensino secundário. Nos 12 anos considerados, a melhoria das qualificações académicas da população é menos acentuada em Espanha do que na

Europa e, ainda menos notória em Portugal. Observa-se ainda que, no período temporal considerado, a situação tende a melhorar em todos os países, com excepção de Portugal.

O Quadro 15 continua a ilustrar como aumentar o nível académico da população adulta, dos 25 aos 59 anos, reduz as expectativas de desemprego. Em Portugal a situação apresenta algumas variações, de 1995 a 2006. Reportando-nos ao ano de 2006, podemos afirmar que, em Portugal, a principal redução das expectativas de desemprego ocorre quando passamos do nível de educação secundário para o ensino politécnico ou universitário (superior).

Quadro 15 – Percentagem da taxa de desemprego da população total (25-59 anos), que finalizou o ensino superior

Anos/ Zona	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)
UE27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,1
UE25	-	-	-	-	-	4,4	3,9	4,3	4,6	4,8	4,6	4,1
UE15	6,0	5,9	5,9	6,9	5,2	4,4	3,9	4,3	4,6	4,8	4,7	4,2
ZE	6,8	6,7	6,8	7,2	5,9	5,0	4,5	4,8	5,2	5,5	5,3	4,7
POR	3,2	3,3	2,4u	2,7u	2,5u	2,6u	2,2u	3,3	4,9	4,0	3,6	4,6
ESP	14,8	14,3	13,7	12,9	10,8	9,2	6,6	7,6	7,5	7,4	6,0	5,4

(Adaptado de *Eurostat*, 2007b, s.p.)

Legenda: u=dado incerto; UE27=União Europeia com 27 países, UE25=União Europeia com 25 países, UE15=União Europeia com 15 países, ZE=zona Euro, POR=Portugal, ESP=Espanha.

Ao sistema educativo, de que tantos jovens se ausentam sem concluírem o ensino básico e o ensino secundário, cabe uma quota parte de responsabilidade no processo, pelo que a LBSE (AR, 1986/2005) não poderia deixar de abordar o assunto. Além dos que se ausentam do sistema, não podemos deixar de considerar aqueles que, devido às condições sociais, nem sequer tiveram oportunidade de acederem e permanecerem no sistema educativo, o que se traduz na existência de uma população residente com habilitações académicas que nos afastam nitidamente dos restantes países europeus, sendo a evolução da situação, a nível nacional, apresentada no Quadro 16, para os anos de 1981, 1991 e 2001.

Em 2001, o sistema de ensino era frequentado por 2 106 292, o que correspondia a 20,3% da população residente em Portugal (INE, 2002). Durante as décadas de 80 e 90, o nível de instrução da população residente em Portugal aumentou, com especial incidência na população que atingiu o ensino superior (de 4,9%, em 1991, para 10,6%, em 2001), o que decorre da generalização da escolarização básica, secundária e superior à população jovem, não obstante os problemas persistentes de abandono escolar, saída

antecipada e saída precoce, o que vem alargar o diferencial intergeracional, no que respeita às habilitações académicas (Lima, 2002).

Quadro 16 – Nível de ensino atingido pela população residente em Portugal

Nível de ensino atingido (frequências relativas)	1981 (%)	1991 (%)	2001 (%)
Nenhum	27,4	17,6	14,4
1º ciclo do ensino básico	47,6	43,8	34,3
2º ciclo do ensino básico	9,0	12,7	12,4
3º ciclo do ensino básico	8,3	10,9	10,5
Ensino secundário	3,6	8,7	15,4
Ensino profissional	0,4	-	-
Ensino médio	1,0	1,4	2,5
Ensino superior	2,6	4,9	10,6
Total	100 (a)	100	100 (b)

(Adaptado de INE, 2001, s.p.)

Nota: Em (a), o valor do somatório é de 99,9 e em (b) é de 100,1%, provavelmente, devido aos arredondamentos efectuados. Ainda assim, optámos por apresentar os valores que se encontram no documento original.

A nível do ensino básico, especialmente dos 2º e 3º ciclos, as melhorias são pouco significativas e o decréscimo percentual que se observa, no 1º ciclo do ensino básico e na população sem qualquer nível de ensino resultam, provavelmente, da renovação das gerações. Atendendo aos dados dos *Censos 2001* (INE, 2002), a distribuição de habilitações académicas da população adulta portuguesa, a partir do 2º ciclo do ensino básico, é a que se apresenta no Quadro 17.

Quadro 17 – Habilitações académicas da população adulta portuguesa

Escalões etários	18-24 (%)	25-34 (%)	35-44 (%)	45-64 (%)	65 e mais (%)
Habilitações					
Com o 2º ciclo completo	9,9	18,0	14,1	5,4	2,5
Com o 3º ciclo completo	8,9	6,5	6,7	5,4	2,7
Ensino secundário completo	10,5	14,5	11,4	5,8	2,6
Mais do que ensino secundário*	28,0	22,7	14,1	9,6	4,5

(Adaptado de INE, 2002, pp. 304-311)

* Inclui os indivíduos que completaram ou frequentaram o ensino médio, a partir do escalão etário 30-34 e todos os que frequentaram ou concluíram bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Como podemos observar, as habilitações académicas são cada vez mais reduzidas, conforme avança o escalão etário. Em relação aos jovens adultos, os que têm pelo menos o 2º ciclo do ensino básico como habilitação académica totalizam 56,3%, o que deixa 43,7% de jovens com habilitações que não atingem o 2º ciclo. Continuamos

bastante afastados da situação europeia, como se pode observar no Quadro 18. Segundo os dados dos Censos 2001 (INE, 2002), 15,4% da população atingiu, no máximo, o ensino secundário como habilitação académica mas, como podemos observar no Quadro 18, os dados do *Eurostat/LFS* (2006) surgem como ligeiramente mais favoráveis, em 2001, o que decorre de diferenças metodológicas dos referidos estudos. Em 2005, o valor percentual de adultos com o ensino secundário completo, em Portugal, é menos de metade do que em qualquer dos conjuntos de países considerados.

Quadro 18 – Percentagem da população total (25-64 anos) que completou o ensino secundário

Anos/ Zonas	1995 (%)	1996 (%)	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)
UE27	-	-	-	-	-	64,4	64,9	65,8	67,0	68,3	69,3
UE25					62,9e	64,1	64,5	65,5	66,8	68,1	69,1
UE15	55,5e	55,9	57,4	-	59,7	61,0	61,5	62,4	63,8	65,1	66,2
ZE					58,7	60,0	60,1	60,9	62,0	63,4	64,4
POR	21,9	21,8	22,0	17,8b	19,1	19,4	20,2	20,7	22,8	25,2	26,5
ESP	29,5	32,2	33,7	34,5	36,3	38,6	40,4	41,7	43,2	45,0	48,5

(Adaptado de *Eurostat/Labour Force Survey (LFS)*, 2006,s.p.)

Legenda: e=valor estimado; UE27=União Europeia com 27 países, UE25=União Europeia com 25 países, UE15=União Europeia com 15 países, ZE=zona Euro, POR=Portugal, ESP=Espanha.

Entre Portugal e Espanha, o valor da diferença, em 1995, era de 7,4% e, em 2005, passou para 22%, o que ilustra como nos estamos a afastar do país vizinho, mas no sentido contrário ao que seria desejável. Ao longo do período temporal considerado, temo-nos aproximado dos demais países, mas a um ritmo bastante lento, pelo que as diferenças persistem; Espanha evidencia maior capacidade de aumentar o nível de escolaridade da população, aproximando-as mais dos valores europeus.

A análise dos dados fornecidos por outra importante organização, a OCDE, continua a colocar em relevo a posição desfavorável de Portugal, no que respeita a habilitações académicas da população adulta. Considerando o indicador estatístico “(...) número médio de anos que a população adulta (25-64 anos) frequentou o sistema educativo”, referentes a 2004 e publicados em 2006, constata-se que, nos países da OCDE, os actuais adultos permaneceram, em média, 11,9 anos no sistema de ensino. Em Portugal o valor é de 8,5 anos, o menor de um conjunto de 31 países (os 30 países da OCDE e Israel). O valor mais elevado pertence à Noruega, com 13,9 anos de permanência no sistema educativo (OCDE, 2006).

De acordo com os dados da OCDE (2006), nos países da OCDE, em média, 42% da população adulta (25 a 64 anos) completou o ensino secundário, enquanto apenas

aproximadamente 30% dos adultos só completou o equivalente ao 3º ciclo do ensino básico. Cerca de 25% da população adulta atingiu o ensino superior. Como refere a mesma fonte, em 23 dos 30 países da OCDE, bem como em dois dos quatro países associados, Israel e Federação Russa, 60% ou mais da população adulta, dos 25 aos 64 anos, completou, pelo menos, o ensino secundário.

Atendendo aos resultados, Portugal é apontado como um dos países que não segue este perfil (juntamente com a Itália, México e Turquia), referindo-se que mais de metade da população adulta não completou o ensino secundário. Afirmar-se, ainda, que nos países em que a população adulta apresenta percursos académicos mais curtos, as diferenças de escolarização entre o escalão etário dos 25 aos 34 anos e dos 45 aos 54 anos são maiores, o que contribui para o afastamento intergeracional, com as inerentes dificuldades sociais, se faça sentir com maior intensidade.

Retomando a situação portuguesa, no quadro da LBSE (AR, 1986/2005), a resposta para a persistência de largos sectores da população adulta sem a escolaridade de nível básico e secundário é feita através da consagração do ensino recorrente de adultos e da educação extra-escolar.

Quanto ao ensino recorrente, na LBSE, afirma-se que é uma modalidade específica de educação dirigida

1 - Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário (...)

2- Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo. (AR, 1986/2005, art. 23º)

Dado que o objecto desta investigação se situa no 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, não nos deteremos na modalidade de educação extra-escolar, apesar de reconhecermos a sua importância para a educação de adultos.

O 3º ciclo do ensino básico recorrente pode ser frequentado por jovens a partir dos 15 anos (ME, 1991b). Os jovens menores de idade, que não exerçam actividade profissional, são preferencialmente encaminhados para cursos em regime diurno, especialmente para os Cursos de Educação e Formação (CEF), que se iniciaram no ano lectivo de 2000/01, com 3 028 alunos matriculados e, no ano lectivo de 2005/06, estimam-se em 25 963 os alunos matriculados (GIASE, 2006a, ver Quadro 8), bem como também para cursos de formação profissional em centros de formação.

1.4. A educação de adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da educação de adultos presente no PNAEBA. (...) O tratamento dado a este sector acaba, assim, por ser disperso e perspectivado por referência à educação escolar.

(Silva & Rothes, 1998, p. 24, sigla no original)

A LBSE (AR, 1986/2005) considera a educação de adultos de uma forma menor (Lima, 1994; Nogueira, 1996; Queirós & Ribeiro, 1998), contribuindo para o seu retrocesso (Melo & Rothes, 1998), não prevendo a criação de um subsistema de educação de adultos com características próprias (Silva & Rothes, 1998). O tratamento dado pela LBSE (AR, 1986/2005) à educação de adultos é disperso e com carácter supletivo, em relação à educação geral, na qual a lei se concentra (Silva & Rothes, 1998). Seguramente, para tal contribuiu a reorientação política, que apontava para uma total escolarização da educação de adultos e o tratamento marginal de que foi alvo este sector, desde 1976, e que a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) e o PNAEBA não conseguiram modificar, como procurámos evidenciar na breve incursão pelo passado da educação de adultos em Portugal.

Ao não contemplar a criação de um subsistema de educação de adultos, capaz de responder às especificidades da situação portuguesa, uma vez que enquadra a educação de adultos em torno de duas valências: como uma modalidade especial de educação escolar, o ensino recorrente, e como educação extra-escolar, a LBSE (AR, 1986/2005) constitui um recuo face a documentos anteriores, como o PNAEBA. Portanto, não se caminhou para a criação de um sistema coerente, diversificado e descentralizado o que, como afirma Melo, em entrevista concedida a Abrantes (1997), seria indispensável existir para que se pudesse falar de educação de adultos em Portugal. A LBSE (AR, 1986/2005) escolariza a educação de adultos (Silva & Rothes, 1998), não se vislumbrando indícios favoráveis à construção de cenários facilitadores do sucesso académico e da inclusão sócio-profissional dos adultos.

Em relação ao ensino recorrente, na LBSE refere-se que:

Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de

vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados. (AR, 1986/2005, art.º 23º)

Um dos aspectos que nos merecem destaque é o reconhecimento da necessidade de estabelecimento de itinerários educativos específicos para os adultos, mas com certificação equivalente à conferida pelo ensino regular. Desta forma, vieram a ser concebidos currículos próprios para os 1º e 2º ciclos do ensino básico recorrente e, posteriormente, para o 3º ciclo do ensino básico recorrente e para o ensino secundário.

No que respeita à educação extra-escolar, a LBSE (AR, 1986/2005) refere, na secção a ela destinada que:

1 – A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

2 – A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa. (art.º 26º).

No mesmo artigo indicam-se ainda os vectores fundamentais da educação extra-escolar, condições de realização e competências do Estado. Como referem Silva e Rothes (1998), a educação extra-escolar tem-se expressado, principalmente, através de dois tipos de cursos: os cursos sócio-educativos, visando o desenvolvimento pessoal e a inserção na vida activa; e, com maior incidência, os cursos sócio-profissionais, vocacionados para proporcionarem a inserção no mercado de trabalho decorrentes de circunstâncias específicas do mercado. De referir, ainda, o desenvolvimento de acções como a dinamização de bibliotecas populares e o apoio ao associativismo.

A LBSE (AR, 1986/2005), publicada um ano depois da 4ª conferência internacional sobre educação de adultos, promovida pela UNESCO ignora, pelo menos em parte, as recomendações desta conferência, designadamente no que respeita à criação de um subsistema de educação de adultos assente em legislação apropriada e flexível (UNESCO, 2005) enveredando-se, em vez disso, pelo caminho da escolarização. Como afirma Badalo (2006), restou a educação extra-escolar como representante dessa flexibilidade e adequação. A LBSE (AR, 1986/2005) ignora ainda o grave problema do analfabetismo e a extinção do *Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos* (CNAEBA), na sequência da suspensão do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), bem como a sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), direccionado para a educação, em geral, e não para a educação de adultos, em particular, é mais um sinal da perda de importância do sector.

O teor da LBSE (AR, 1986/2005) constitui uma forte evidência empírica da marginalidade com que a educação de adultos tem sido tratada, o que decorre da inexistência de fortes pressões sociais a seu favor provavelmente porque, como apontam Silva e Rothes (1998), as iniciativas fora do cenário escolar nunca foram suficientemente apoiadas, apesar do considerável esforço e alguma vitalidade que reconhecemos no trabalho desenvolvido por Melo e Benavente, assim como de algumas iniciativas que continuam a ocorrer, designadamente ao nível do desenvolvimento local (Melo, 2004, 2006c). Se os movimentos sociais não são apoiados, não se fortalecem, e não podem exercer pressão sobre os poderes instituídos, designadamente os respeitantes ao Ministério da Educação. Assim, a importância da educação de adultos no Ministério da Educação é cada vez menor, levando Melo (1999) a tecer o seguinte comentário:

Desde meados dos anos oitenta, contudo, o caminho percorrido pela educação de adultos, a nível de instância pública central, foi de “emagrecimento” e “marginalização” graduais. Com efeito, de uma Direcção Geral própria, o sector “educação de adultos” passou primeiro a integrar-se em Direcções Gerais de tipo “residual”, para de seguida se tornar um “núcleo” no interior de uma D.G. com competência restrita à educação básica. (p. 3, grafia original)

Efectivamente, a Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) (que continuou o trabalho da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) foi extinta e as suas competências transferidas para a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE), criada através do Decreto-Lei Nº 3/87, de 3 de Janeiro (ME, 1987), que atribui ainda, à DGAEE, a responsabilidade do ensino básico e secundário português no estrangeiro. Após esta medida não tornamos a encontrar, nas estruturas do Ministério da Educação, uma Direcção-Geral exclusivamente vocacionada para a educação de adultos, o que evidencia uma crescente perda de importância da educação de adultos. A Direcção-Geral da Extensão Educativa (DGEE) sucede à DGAEE, através do Decreto-Lei Nº 484/88, de 29 de Dezembro (ME, 1988b), recebendo os cursos nocturnos do 2º ciclo do ensino básico e, progressivamente, os restantes cursos nocturnos, entretanto atribuídos à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (ME, 1989c). Como se refere, na lei orgânica da DGEE, publicada no Decreto-Lei Nº 362/89, de 19 de Outubro, “(...) no âmbito da educação permanente, visa combater o analfabetismo, promover, coordenar e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extra-escolar, no País e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro” (ME, 1989c, art.º 1º, nº 1).

1.5. Duas tentativas de revitalização da educação de adultos, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

Tanto os trabalhos produzidos no quadro do PNAEBA como os realizados no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (...) representam hoje oportunidades perdidas, porque politicamente rejeitadas, no sentido de conceber uma política de Educação de Adultos.

(Lima, 1994, p. 64)

Após a publicação da LBSE (AR, 1986/2005), a comissão de reforma do sistema educativo pretendeu propor um subsistema de educação de adultos, pelo que solicitou a um grupo de trabalho da Universidade do Minho, coordenado por Licínio Lima, a que já fizemos referência, a elaboração de uma proposta. Como resultado, é publicado o estudo *Documentos preparatórios III da CRSE* (Lima et al., 1988), respeitante à reorganização do subsistema de educação de adultos, que já citámos. Neste documento assume-se um conceito amplo de educação de adultos, atribuindo-se ao Estado a responsabilidade de apoiar através de estruturas flexíveis, definidas a nível central, regional e local. Os autores do mesmo reafirmam o carácter redutor a que a LBSE (AR, 1986/2005) votou a educação de adultos considerando, também, que esta não poderá continuar dominada pela obrigação de acolher os jovens excluídos do ensino diurno sem completarem a escolaridade obrigatória. Lima e seus colaboradores (1988) assumem a validade da vertente escolar da educação de adultos, mas valorizam as vias não escolares em que incluem a “(...) extensão educativa (...)” (pp. 209-210), “(...) formação para o trabalho (...)” (pp. 211-212), “(...) promoção cultural e cívica (...)” (pp. 213-216) e a “(...) intervenção sócio-educativa (...)” (pp. 217-219), considerando que, no quadro desta última, com a intervenção do Instituto de Educação de Adultos, poderão desenvolver-se todas as vertentes enunciadas (Silva & Rothes, 1998). Lima e seus colaboradores (1988) propõem a criação de um sistema organizado de educação de adultos que, a nível central, seja regido pelas seguintes linhas mestras:

A criação, no seio do Conselho Nacional de Educação, de uma comissão especializada permanente para a Educação de Adultos.

A formulação e implementação de um plano nacional estratégico de desenvolvimento de recursos humanos que estabeleça grandes objectivos e seja capaz de articular e coordenar esforços, recursos e acções.

A criação de um órgão próprio (ou da transformação da actual DGAE) que, em relação ao subsistema de Educação de Adultos, assegure as acções que, genericamente, cabiam à Direcção-Geral da Educação de Adultos.

A criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, como Instituição com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira, pedagógica e científica.

O desenvolvimento de instituições de educação à distância, designadamente da Universidade Aberta, como instrumentos fundamentais para a estruturação de um verdadeiro subsistema específico da Educação de Adultos. (Lima et al., 1988, p. 177, parêntesis e sigla no original)

Após a então recente extinção da DGEA, em 1987, estes autores enfatizam, de novo e na linha do PNAEBA, a necessidade de criação de um Instituto de Educação de Adultos, sob pena de a educação de adultos ser definitivamente subalternizada. Tal não veio a ocorrer o que, de acordo com Lima (1994), evidencia a imaturidade e subalternização do sector. A nível regional, Lima e seus colaboradores (1988) propõem:

(...) a criação de estruturas regionais de Educação de Adultos no âmbito dos departamentos regionais de educação, com funções de definição de orientações estratégicas, de coordenação, de financiamento, de promoção de projectos e de actividades, de promoção da formação dos agentes e de promoção da participação dos interesses regionais. (p. 185)

Com a existência destas estruturas regionais estes autores visavam promover uma coordenação regional das acções a desenvolver e o aprofundamento do diálogo com as autarquias que, por sua vez, deveriam organizar conselhos municipais de educação de adultos capazes de “(...) seleccionar objectivos de formação de intervenção local e coordenar e acompanhar certas acções (...) sobretudo no âmbito da intervenção sócio-educativa e da promoção cultural e cívica” (p. 190).

As propostas contidas no documento produzido por Lima e seus colaboradores (1988) são consideradas na elaboração, em 1988, pela DGEA, do *Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos* (PEFBA), que também segue algumas recomendações do PNAEBA, designadamente as experiências desenvolvidas nos programas regionais integrados (Silva & Rothes, 1988).

No PEFBA parte-se de uma análise do nível educacional da população maior de 15 anos, referindo-se os elevados índices de analfabetismo, de escolarização precária e insuficiente qualificação profissional, relacionando-os com outros indicadores sócio-económicos, como “(...) a mortalidade infantil, nº de habitantes por médico, rendimento bruto das famílias, acessibilidade a vários meios de cultura (...)” (p. 3, grafia original). Esta situação é apontada como justificativa para a elaboração do PEFBA, conjuntamente com o previsível agravamento da situação decorrente do alargamento da

escolaridade obrigatória para nove anos; são ainda mencionadas as recomendações, formuladas por Lima e seus colaboradores (1988), bem como a vinculação de Portugal à recomendação da UNESCO, de acabar com o analfabetismo até ao ano 2000.

Ao nível das estratégias sugere-se a implicação de diversos parceiros na concepção e implementação do PEFBA, nomeadamente as entidades envolvidas em planos de desenvolvimento nacional, regional e local, bem como as que promovem actividades de animação sócio-cultural. São objectivos do plano:

Reduzir a taxa de analfabetismo e proporcionar a formação correspondente ao 1º e 2º ciclo à população que não a possui, tendo em vista a eliminação das assimetrias e desigualdades existentes, a nível do país.

Elevar o nível educativo e cultural da população-alvo, tendo em vista a sua valorização pessoal, uma maior participação na vida social, política e económica e o seu empenhamento na transformação do meio em que se insere, contribuindo assim para o desenvolvimento local e regional.

Contribuir para melhorar o nível de qualificação da mão-de-obra, através da formação profissional que inclua uma formação geral de base, na perspectiva dum melhor desempenho profissional e a possibilidade de prossecução das carreiras e de melhor adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Promover a intervenção conjugada dos diferentes sectores que actuam junto da população alvo. (DGAE, 1988b, p. 5).

O texto do *Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos* (PEFBA) revela alguma adesão dos autores às pressões vocacionais já apontadas na LBSE (AR, 1986/2005) e que viriam a ser seguidas em documentos posteriores. Considera que “(...) a formação profissional deve ser utilizada como contexto para a formação geral” (DGAE, p. 6), e que, no caso da população activa, “(...) a educação de base (1º e 2º ciclos) e a formação cultural e cívica devem ter lugar dentro do horário laboral (...)” (DGAE, p. 7), uma importante medida que ainda não conseguimos concretizar! Outra proposta interessante diz respeito aos currículos, afirmando-se que

(...) os planos curriculares, os programas e objectivos específicos a desenvolver com cada grupo, os conteúdos e os materiais devem, não apenas, ter em conta a necessidade do prévio reconhecimento e creditação dos saberes e competências não académicos detidos, como ser adaptados e funcionais (...) relativamente às características e às necessidades específicas de aprendizagem dos grupos-alvo. (DGAEb, 1988, p.7)

Portanto, esta proposta apontava para a pertinência das adaptações curriculares ao público alvo. O plano não veio a ser adoptado e, como afirmam Silva e Rothes (1998), “É uma última tentativa falhada para evitar o afunilamento escolarizante para que, de forma mais nítida, rumava a intervenção estatal no domínio da educação de adultos” (p. 28). A generalidade das medidas propostas pelo documento produzido por

Lima e seus colaboradores (1988) também não foram aplicadas (Roths, 1995). Desta forma, não se criaram condições para que as iniciativas sócio-educativas pudessem florescer (Roths, 1995). Concordamos com este autor quando afirma que “Pretender que estas [as iniciativas sócio-educativas] devem ser, no essencial, suportadas pelo que se designa por Sociedade Civil não parece ser razoável” (p. 140, maiúsculas no original), antes se afigurando como uma porta aberta para a desresponsabilização do Estado e, mais uma vez, a perpetuação e agravamento do quadro existente na educação de adultos.

1.6. A Lei-Quadro da educação de adultos

Apesar da mudança de perspectiva, no que respeita à integração da Educação de Adultos no contexto da Educação Permanente (...) verificamos que a mudança é aparente e ilusória e que a situação se mantém quase inalterada.
(CNE, 1996, p. 35)

Na década que se seguiu à publicação da LBSE (AR, 1986/2005) enfatizou-se “(...) o esforço de escolarização de segunda oportunidade e sua relevância para o mercado de emprego” (Silva & Roths, 1998, p. 28). Através do Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, é publicada a Lei-Quadro da educação de adultos, recorrente e extra-escolar (ME, 1991a), estabelecendo-se o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos, enquanto subsistema da educação permanente. É apresentada uma concepção de educação de adultos decorrente da 3ª conferência internacional sobre educação de adultos, que decorreu em Nairobi (UNESCO, 1972). No preâmbulo da lei define-se a educação de adultos como: “(...) o conjunto de processos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolongam ou substituam a educação inicial dispensada no sistema regular de ensino ou no âmbito da formação profissional” (UNESCO, 1979, citado por ME, 1991a, preâmbulo). Após este auspicioso início, e apesar das recomendações presentes no trabalho elaborado por Lima e seus colaboradores (1988), por solicitação da comissão de reforma do sistema educativo, do conteúdo do *Plano de emergência para a formação de base de adultos*

(DGEA, 1988b) e do parecer do CNE (CNE, 1990), este documento orientador (ME, 1991a) da educação de adultos mantém a visão escolarizante, não introduzindo pontos de ruptura com a LBSE (AR, 1986/2005). Como referimos, na abertura deste ponto, citando o CNE, trata-se de uma operação de charme e não de uma diferente forma de conceber a educação de adultos.

Tal como a LBSE (AR, 1986/2005), o Decreto-Lei 74/91, de 9 de Fevereiro (ME, 1991a), estrutura a educação de adultos em torno de duas modalidades: o ensino recorrente e a educação extra-escolar. É concedida maior atenção ao ensino recorrente, visto como uma escolaridade de segunda oportunidade para os que não tiveram acesso à escolarização na idade esperada, para os jovens que abandonaram precocemente o sistema educativo e para os que pretendem prosseguir com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao constituir-se como a principal (quando não única) oferta educativa para os jovens com insucesso académico, o ensino recorrente viria a ter cada vez mais procura por parte dos jovens, como refere Benavente, em entrevista concedida a Leiria e Seguro (1999).

O processo de escolarização da educação de adultos não é apenas criticável por surgir como substituto de um conceito de educação de adultos mais abrangente (Lima, 1994, 2002, 2005) mas, como refere o mesmo autor, “(...) também pelo facto de tal processo de escolarização ser incapaz de encontrar verdadeiras práticas alternativas a um modelo tradicional que, historicamente, nenhum sector mais do que o sector da educação de adultos criticou com maior veemência” (Lima, 1994, p. 64). Assim, a escolarização nem serve os adultos nem os jovens excluídos do ensino regular (Pinto et al., 1998).

No Decreto-Lei N° 74/91, de 9 de Fevereiro, (ME, 1991a), destaca-se a necessidade de estabelecimento de planos curriculares que atendam às características e necessidades do público-alvo, “(...) devendo incluir componentes de carácter regional e de natureza artística ou profissional” (ME, 1991a, art.º 10º) e que possibilitem a obtenção de certificados académicos equivalentes aos do ensino regular, tal como a LBSE (AR, 1986/2005) já previa. Não se avança significativamente em termos da formação de professores e, do curso de formação especializada para a docência neste tipo de ensino, previsto no Artigo 12º (ME, 1991a), nunca tivemos conhecimento. É ainda é feito um apelo à participação de entidades públicas e privadas na criação da oferta de ensino recorrente, “(...) sendo livre a sua criação, garantida que seja a sua

qualidade científica e pedagógica e assegurado o respectivo conhecimento oficial” (ME, 1991a, art.º 8º).

Em relação à educação extra-escolar, o mesmo documento legal (ME, 1991a) reafirma que “Os certificados atribuídos no âmbito da educação extra-escolar não relevam para efeitos académicos (...)” (art. 13º, Ponto 2). Contudo, no Artigo 19º prevê-se a criação de um sistema de equivalências curriculares entre a educação extra-escolar e o ensino recorrente, a regulamentar futuramente. Ao Estado é atribuída a promoção da educação extra-escolar, no Artigo 15º, se bem que se admita a colaboração com outras entidades. Porém, como não se apontam caminhos para que essa colaboração se concretize, confirma-se, logo à partida, um desinvestimento nesta modalidade educativa.

No que toca à organização, meios e administração do subsistema de educação de adultos (Capítulo IV deste documento legal), não se evidenciam alterações de relevo. A análise deste documento (ME, 1991a) leva-nos a concordar com Silva e Rothes (1998) ao afirmarem que a referida lei perpetua a situação já existente, continuando a escolarizar e a relegar para segundo plano a educação de adultos, não lhe “(...) dando o papel central que lhe cabe nos esforços de democratização e desenvolvimento do país” (p. 32). Como também enfatiza o Conselho Nacional de Educação (CNE) (1996), com este documento legal, que começa por reportar a educação de adultos a um cenário de educação permanente, persiste-se na fragmentação dos espaços, tempos e modalidades da educação. Assim, acaba por quase a tornar equivalente ao ensino recorrente, que se constituirá como resposta do sistema educativo para os jovens que foram dele excluídos, ou seja, os que podem gerar maiores problemas sociais, nomeadamente a delinquência. Para finalizarmos, retomando o parecer do CNE (1996), não podemos deixar de rever o texto que finaliza este documento orientador da educação de adultos (ME, 1991a), a propósito do plano a médio prazo para o sector:

A prossecução do objectivo prioritário de elevar o nível educativo da população activa, jovem e adulta, realiza-se através de uma estratégia integrada de intervenção, definida em plano próprio, cuja execução anual é condicionada pelas disponibilidades orçamentais do Ministério da Educação. (ME, 1991a, art.º 29º)

Como até esta formulação o sector da educação de adultos não foi alvo de largas dotações orçamentais por parte do Ministério da Educação que tornassem necessário conter tão generoso fluxo, só nos resta interpretar esta citação como uma reconfirmação

da falta de vontade política em colocar a educação de adultos no cerne de um movimento conducente a maior justiça social.

Um importante reforço financeiro da educação de adultos veio a ocorrer através do *Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal* (PRODEP), desenvolvido de 1989 a 1993 (PRODEP I), distribuído por 14 subprogramas, entre eles o subprograma para a educação de adultos. Este subprograma tinha como finalidade diminuir os índices de analfabetismo e proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória à população com idades compreendidas entre os 15 e os 45 anos, prevendo-se abranger cerca de 1 500 000 portugueses (Silva & Rothes, 1998). Rothes (1995) aponta a adesão de Portugal à então designada Comunidade Económica Europeia (CEE) como impulsionadora da atenção concedida à educação de adultos, no âmbito do PRODEP. Passaram a estar disponíveis verbas, mas também se tornou evidente (e chocante) a diferença de qualificações académicas entre Portugal e os outros países membros da CEE. Neste processo destaca-se, ainda, a intervenção de Roberto Carneiro, Pedro d'Orey Cunha e técnicos da DGEE (Rothes, 1995; Silva & Rothes, 1998). Apesar de passarem a existir condições materiais mais favoráveis para a concretização da educação de adultos, esta medida não contribuiu significativamente para a inovação, mas sim para o reforço das tendências em curso (Silva & Rothes, 1998).

1.7. Ensino recorrente: o 3º ciclo do ensino básico, segundo o SEUC

Tempos de aplicação da lei de bases: a escolarização é um facto e a recorrência o mito da sobrevivência da educação de adultos.

(Nogueira, 1994, p. 114)

Antunes (1985) considera que o conceito de educação recorrente tem sido entendido em duas acepções distintas: uma mais abrangente, correspondente à constituição de um sistema de estratégia educativa global, que operacionalize o direito à educação permanente; e outra mais restrita, como uma segunda oportunidade de formação para os que dela não usufruíram na idade própria, para os que abandonaram precocemente o ensino regular ou para os que desejam continuar o seu percurso académico, na procura de uma valorização pessoal e/ou profissional. Para a autora, em

Portugal, apesar de alguma oscilação entre as duas tendências, é a acepção restrita que tem predominado, posição com que concordamos, uma vez que a LBSE (1986/2005) e o Decreto-Lei N° 74/91, de 9 de Fevereiro (ME, 1991a), que estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e educação extra-escolar, caminham nitidamente nesse sentido. Como já mencionámos, o conceito de educação recorrente chegou-nos através da OCDE e já se encontrava presente no PNAEBA, onde se afirma que:

Deverá caminhar-se para um sistema integrado, coordenado e alternado, no qual a formação inicial, a educação de adultos e a experiência profissional se organizam num todo coerente que permita a recorrência, isto é, a reinserção no sistema a qualquer momento; o que implica, em relação aos adultos, a definição de um sistema de créditos e de unidades de valor, tanto no que respeita à formação geral como à qualificação profissional; o que supõe, por outro lado, que se traduzam os objectivos da educação em termos mais operacionais, a fim de melhor assegurar a avaliação de toda a formação anterior do adulto, bem como da “aprendizagem inorganizada” realizada por ele ao longo da vida. (DGEP, 1979, p. 100, aspas no original)

Neste texto, a recorrência é entendida como a possibilidade de retomar o processo educativo em qualquer altura tornando-o, assim, mais flexível e adaptável às contingências da vida do adulto. Apontava-se já para a definição de um sistema de unidades de valor, capaz de quebrar a lógica do ano escolar. Outro aspecto favorável é a não separação entre a formação geral e a profissional, bem como o levantamento da possibilidade de valorizar, em termos académicos e profissionais, as aprendizagens efectuadas pelos adultos ao longo da vida. Pinto e seus colaboradores (1998) referem os três pilares fundamentais do ensino recorrente: a recorrência, entendida como a possibilidade de frequência episódica de aprendizagens formais; a alternância, que corresponde à possibilidade de diversificação dos locais de formação que, além da escola, podem incluir a empresa, a fábrica e outras comunidades; e a partilha de responsabilidades entre a escola e outras instituições com funções educativas e na integração de saberes, prevendo-se a validação dos saberes apropriados e das competências desenvolvidas.

No ano seguinte à redacção do *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (PNAEBA) foi criado um grupo de trabalho, no âmbito da Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA), pelo Despacho N° 21/80, de 20 de Fevereiro (Ministério da Educação e Investigação Científica [MEIC], 1980), cujas funções eram “(...) a elaboração de um esboço das linhas orientadoras gerais de uma política de ER [educação recorrente] para adultos, e a definição de um projecto experimental integrado

a ser implementado a partir de Outubro de 1980” (p. 12). No ano anterior tinha sido divulgada, pela Direcção-Geral do Ensino Secundário, uma proposta de reorganização do ensino nocturno (Antunes, 1985), retomada no preâmbulo do Despacho 21/80. Antunes (1985) refere a dificuldade do grupo de trabalho em obter dados estatísticos que lhe permitissem construir um conhecimento sólido da condição de partida para as propostas a apresentar e, a título de exemplo, menciona alguns dados que ilustram a gravidade da situação: no ano de 1976 existiam cerca de 90 000 alunos nas escolas públicas portuguesas na situação de trabalhadores-estudantes e abandonavam o sistema cerca de 30 000 jovens sem terem concluído a escolaridade obrigatória.

Na sequência das propostas deste grupo de trabalho foi implementado, na DGEA, em 1981, o Núcleo de Educação Recorrente de Adultos (NERA), que lançou diversos projectos experimentais (DGEA, 1986) ao nível do ensino preparatório (actual 2º ciclo do ensino básico). Nesse sentido, a DGEA estabeleceu protocolos com cada uma das entidades responsáveis pelos cursos, nomeadamente a *Empresa Pública de Águas de Lisboa* (EPAL), onde foram concluídos dois cursos, o Ministério do Trabalho também com dois cursos concluídos, a *Companhia Carris de Ferro de Lisboa*, com um curso concluído e, em Castelo Branco, a Câmara Municipal de Penamacor e Casa do Povo de Alpedrinha, com dois cursos concluídos (Antunes, 1985). Tratou-se de currículos implementados durante um ano, com uma componente de formação geral (Português, Matemática, Mundo Actual) e uma componente variável de formação profissional. Os cursos decorriam em horário semi-laboral, com 8 a 13 horas de formação geral. Em Castelo Branco a maioria dos formandos tinha idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos e, nos restantes cursos, tinham mais de 30 anos, com excepção do primeiro curso realizado na EPAL, em que havia formandos no escalão etário dos 20 aos 29 anos (Antunes, 1985). Segundo a autora do relatório relativo à experiência “(...) a estratégia educativa ensaiada parece viável em Portugal, podendo constituir uma alternativa ao sistema formal de ensino (para adultos) relativamente ao qual se revela mais adequada e eficaz” (p. 43). Provavelmente, para o sucesso destas experiências (é referido um aproveitamento na ordem dos 66%) contribuiu a circunstância de ter apenas um ano de duração, a ligação do currículo ao cenário de trabalho, o enquadramento proporcionado pela entidade empregadora e a maior facilidade na formação e estreitamento de relações afectivas, potencialmente maior entre colegas de trabalho do que entre indivíduos que se encontram, pela primeira vez, numa escola desconhecida.

Em 1981, também se iniciou um projecto experimental com escolas secundárias de Lisboa, segundo o sistema de unidades capitalizáveis que, de acordo com Antunes (1985), “(...) viria a ser abandonado no início de 1982 por decisão do Secretário de Estado da tutela” (p. 30), o mesmo destino tendo os cursos por correspondência que também foram iniciados. Numa comparação entre a educação recorrente e o ensino formal de adultos Antunes (1985) lista seis itens que passamos a resumir, como base de reflexão:

- a) no sistema formal o currículo é decalcado do ensino regular, enquanto que no curso de educação recorrente inclui três domínios gerais e uma área vocacional-profissional;
 - b) o sistema formal é assegurado por professores designados pelo Ministério da Educação, sem formação prévia em educação de adultos, ao contrário do que sucede nos cursos de educação recorrente;
 - c) no sistema formal as aulas decorrem em regime nocturno, pós-laboral, enquanto a educação recorrente é aplicável a esquemas de horário laboral ou semi-laboral;
 - d) no sistema formal há reprovações e na educação recorrente há tempos variáveis para a certificação dos saberes;
 - e) como o sistema de educação recorrente se estrutura a partir de equipas de formadores, é mais fácil o trabalho de equipa, para os quais se propõem tempos semanais de encontro;
 - f) na educação recorrente prevê-se a existência de centros de apoio aos estudantes.
- (Antunes, 1985, pp. 42-43, adaptado)

Da leitura desta listagem não podemos deixar de reconhecer a concepção de um sistema de educação recorrente flexível e adaptado aos participantes mas que, quando generalizado às escolas, não foi enquadrado por legislação e práticas que permitissem a construção de uma realidade não configurada (ou asfixiada?) pelo meio escolarizante.

Como recomendações do relatório da experiência (quatro anos de duração) de implementação dos projectos experimentais, ao nível do actual 2º ciclo do ensino básico, propõe-se a continuação da experiência por mais quatro anos e o seu alargamento ao ensino secundário. Destacamos algumas recomendações: alargamento dos projectos a empresas privadas, pequenas e médias empresas (PMEs), associações e sindicatos; aponta-se para “(...) uma metodologia de trabalho por projecto numa linha de acção-pesquisa (...)” (Antunes, 1985, p. 58) e para a flexibilização e diversificação dos cursos assegurados por formadores com formação inicial em educação de adultos e, preferencialmente, sem recorrer ao destacamento de professores do ensino regular (Antunes, 1985).

Com a reforma educativa lançada pelo ministro José Augusto Seabra, em 1983, os cursos gerais nocturnos e os cursos complementares passaram a funcionar apenas em regime nocturno. Após a reforma registou-se um aumento da procura dos cursos

nocturnos, especialmente nos anos de 1989/1990 e 1990/91 que, infelizmente, não se traduziu num aumento significativo do número de conclusões dos cursos, (Grácio, 1998) o que, em parte, se pode dever à dificuldade que os adultos sentem em conciliarem a vida pessoal e profissional com a concretização de um percurso académico (Badalo, 2006). Sendo assim, concordamos com Costa (2002) ao considerar que um sistema de escolaridade subordinado ao princípio do ano lectivo escolar pode ser extremamente penoso para os adultos que decidam retomar os estudos pois, caso necessitem de o abandonar, não existe qualquer capitalização dos conhecimentos já apropriados, ou das competências desenvolvidas.

Dado o cenário aparentemente favorável ao ensino recorrente, o Ministério da Educação lançou um projecto experimental de reestruturação dos cursos nocturnos do ensino preparatório (actual 2º ciclo do ensino básico) e do curso geral nocturno do ensino secundário (CGNES), correspondente ao actual 3º ciclo do ensino básico, através do Despacho Normativo Nº 73/86, de 25 de Agosto (ME, 1986a), em que se reconhecia a desadequação dos cursos nocturnos aos respectivos públicos-alvo, geradora de elevados níveis de insucesso escolar. O Despacho Normativo Nº 73/86, de 25 de Agosto, posteriormente alterado pelo Despacho Normativo Nº 42/88, de 15 de Junho (ME, 1988a), estabeleceu, a título experimental, um plano curricular para o então designado CGNES, que incluía uma componente de formação geral e uma de formação específica. As componentes de formação organizam-se por disciplinas e áreas disciplinares, distribuídas por 19 horas semanais nos dois primeiros anos e 18 horas no terceiro ano. Prevê-se, no referido despacho, que o curso seja organizado em unidades capitalizáveis, o que se vem a concretizar, com a publicação do Despacho Normativo Nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro, num sistema de unidades capitalizáveis. No ano lectivo de 1986/87 iniciaram-se, a título experimental, os novos cursos nocturnos correspondentes aos actuais 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os novos cursos do CGNES já se encontram organizados segundo o sistema de unidades capitalizáveis, conforme estabelecido pelo Despacho 34/EBS/86, de 19 de Setembro (MEC, 1986b).

Após a fase de experimentação, e de acordo com o Despacho Normativo Nº 193/91, de 5 de Setembro (ME, 1991b), passou-se à regulamentação das condições de implementação definitiva do sistema, alargamento e generalização. Dado que pretendemos efectuar esta reflexão em concordância com a investigação que desenvolvemos, passaremos a centrar-nos no 3º ciclo do ensino básico recorrente. O Despacho Normativo Nº 189/93, de 7 de Agosto (ME, 1993c), estabelece os princípios

gerais, o plano curricular, a organização pedagógica, a coordenação do curso, a organização administrativa e o regime de avaliação dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o sistema de ensino por unidades capitalizáveis (SEUC), equivalente ao 9º ano de escolaridade (ME, 1993c).

A generalização do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, assenta num currículo único, apesar da reconhecida heterogeneidade dos públicos-alvo (ver Quadro 19). Não obstante, talvez antevendo o insucesso académico que daí poderia advir, é feita referência à possibilidade de organização de currículos alternativos ao plano curricular proposto, afirmando-se que, “Sempre que se provar adequado, são organizados currículos alternativos para grupos específicos de população, mediante autorização do Departamento de Educação Básica sobre proposta, com parecer favorável do respectivo director regional de Educação” (ME, 1993c, Princípio Geral 2). No Princípio 5.1 do Despacho Normativo Nº 189/93, de 7 de Agosto previa-se que os estudantes pudessem obter um certificado profissional de Nível II, mediante a aprovação num conjunto de unidades suplementares de formação técnica. No mesmo despacho, no Ponto II – Objectivos afirma-se que o 3º ciclo do ensino básico recorrente apresenta os seguintes objectivos gerais:

- 8.1 – Reflectir com segurança sobre todas as situações da vida;
- 8.2 – Desenvolver, isoladamente ou em grupo, as acções necessárias à análise crítica da realidade ou à transformação dessa realidade;
- 8.3 – Aprofundar competências no domínio da comunicação;
- 8.4 – Utilizar os conhecimentos científicos e técnicos, adquiridos no âmbito das disciplinas e áreas disciplinares, na interpretação ou na resolução de problemas relacionados com as diversas situações do quotidiano;
- 8.5 – Prosseguir estudos com as competências indispensáveis para obter sucesso;
- 8.6 – Integrar-se de forma adequada no mundo do trabalho. (ME, 1993c, Ponto II)

O plano curricular inclui uma componente de formação geral e uma componente de formação técnica, a escolher pelo aluno. Após o ano lectivo de 1993/94, o plano curricular para o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, é o que consta do Quadro 19.

Conforme se pode observar, mediante consulta do Quadro 19, o número de unidades que o aluno necessita de capitalizar, iniciando o curso em 1994/95, para concluir o 3º ciclo do ensino básico recorrente, varia de 71, caso escolha ou francês ou inglês como língua estrangeira e artes visuais como área de formação técnica, a 77, se optar pelo alemão como língua estrangeira e uma área de formação técnica diferente das artes visuais.

Quadro 19 - Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC

	Tempos lectivos (45 min)	Número total de unidades
Formação geral		
<i>Disciplinas:</i>		
Português.....	4	12
Matemática	4	13
Língua estrangeira:		
Inglês.....	3	12
Francês (*).....	3	9
Alemão.....	3	15
<i>Áreas disciplinares</i>		
Ciências do Ambiente.....	3	13
Ciências Sociais e Formação Cívica.....	3	12
Áreas de formação técnica		
Electricidade e Electrónica.....	3	12
Metalomecânica.....	3	12
Construção Civil.....	3	12
Administração, Serviços e Comércio.....	3	12
Artes Visuais.....	3	9
Comunicação e Animação Social (**)	3	

(Retirado de ME, 1993c, Anexo)

Legenda: (*) Para os estudantes que iniciarem o curso a partir do ano lectivo de 1994/95, o número de unidades passa a 12.

(**) Esta componente de formação técnica só entra em vigor em 1994/95, data a partir da qual será estabelecido o número de unidades.

A avaliação do curso é explicitada no Ponto VI do Despacho Normativo Nº 189/93, de 7 de Agosto (ME, 1993c). Determina-se que seja efectuada unidade a unidade, expressa numa escala de 0 a 20 valores. Concebe-se a realização de provas escritas (cujas duração não deve exceder os 90 minutos), vulgarmente designadas por exames, acrescida de uma prova oral (com duração máxima de 15 minutos) em Português e na Língua Estrangeira (que pode ser substituída pela avaliação contínua do desempenho oral do estudante. Prevê-se ainda que, no caso das disciplinas de carácter eminentemente prático, a prova escrita seja complementada por uma prova prática, que não deve exceder os 45 minutos e pode ser substituída pela avaliação contínua do estudante, caso este seja assíduo. A classificação final em cada unidade é a classificação obtida na prova efectuada; caso o estudante realize duas provas, é a média de ambas, arredondada às unidades, não podendo nenhuma das classificações ser inferior a 8 valores, para que ele fique aprovado. A classificação final de cada disciplina ou área disciplinar é a média aritmética simples das classificações obtidas em cada unidade; a classificação final do curso é a média aritmética de todas as disciplinas e áreas disciplinares, arredondada às unidades. A propósito do sistema de avaliação do SEUC, Caldeira (1994), considera que:

(...) é factor de motivação para a frequência nestes cursos.

Por cada Unidade Capitalizada é passado um certificado. Não há reprovações, aqui não se aplica a regra do tudo ou nada. Para ter sucesso é necessário, apenas, que o aluno tenha feito uma ou duas unidades. Não há a carga negativa de um “chumbo”. (p. 401, aspas no original)

Concordamos com a autora, no que respeita à possibilidade de, no SEUC, ao contrário dos cursos gerais do ensino nocturno, ser possível ao estudante interromper o percurso académico, antes do final do ano lectivo, e retomá-lo quando lhe for possível, uma vez que não perde as unidades que já tenha capitalizado. Porém, não nos parece que o elevado número de unidades que o estudante precisa de capitalizar para concluir o 3º ciclo do ensino básico recorrente (ver Quadro 19) permita considerar como uma situação de sucesso académico a capitalização de uma ou duas unidades durante um ano lectivo.

Deste modelo de avaliação salientamos um acentuado carácter redutor, na medida em que a avaliação do estudante é função exclusiva da classificação obtida em provas escritas, práticas ou orais (nas línguas é possível substituir a prova oral pela avaliação contínua). Neste sistema é proposto, ao estudante, a realização do mesmo tipo de provas existentes no ensino diurno, com duas agravantes: mesmo que o aluno seja assíduo, o trabalho desenvolvido na aula não produz efeitos na sua classificação final; e, ao contrário dos estudantes do ensino regular, que podem transitar mesmo obtendo classificações negativas em algumas disciplinas ou áreas disciplinares, no SEUC, o estudante necessita de uma classificação mínima de 10 valores em todas as unidades capitalizáveis. Como refere Baptista (1994), o SEUC é uma modalidade educativa que faz depender o sucesso académico do estudante da sua autonomia em relação ao professor mas em que a avaliação é normalizada, baseada no teste escrito “(...) o mais desajustado dos instrumentos de avaliação (...)” (p. 410), pois configura uma das práticas mais características da escola em que a maior parte dos estudantes do ensino nocturno viveu situações de insucesso académico, enquanto aluno do ensino regular.

Ainda relativamente à organização pedagógica do curso é afirmado, no Ponto III, que aborda esse tema, que: “Podem, ainda, ser aplicados, mediante autorização do serviço central de tutela, planos curriculares alternativos, competindo às entidades proponentes a responsabilidade pela organização dos respectivos programas e guias de aprendizagem” (ME, 1993c, III - Organização Pedagógica, 9.3.1.). Em complemento do que se afirma no Princípio 2 avança-se mais um pouco na informação acerca da possibilidade de elaboração de outros currículos para o 3º ciclo do ensino recorrente;

todavia, a informação é manifestamente insuficiente e a possibilidade de implementação de currículos em alternativa só será efectivada pelo Despacho 22/SEEI/96 (Secretaria de Estado da Educação e Inovação [SEEI], 1996b).

O Despacho Normativo Nº 189/93 prevê a existência de um coordenador do 3º ciclo do ensino básico recorrente, apoiado por coordenadores pedagógicos, cada um com 30 estudantes (ME, 1993c, IV – Coordenação do curso, 10.1). Na prática, era frequente este número sofrer ajustes, de acordo com o número de estudantes em cada turma.

O processo de avaliação foi alvo de algumas alterações, durante a vigência do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, destacando-se as relativas ao regime de frequência dos estudantes. Quando da fase de experimentação e generalização do SEUC, as faltas dos estudantes não eram contabilizadas e a situação manteve-se nesses moldes até à publicação da Circular DES/Nº7/98, de 24 de Setembro (Departamento do Ensino Secundário [DES], 1998) aplicável ao ensino secundário. Esta circular estabeleceu os regimes de frequência presencial e não presencial. Os estudantes que optavam pelo regime não presencial passaram a poder realizar as provas de avaliação apenas em quatro momentos, ao longo do ano lectivo: Outubro, Janeiro, Abril e Julho, em datas fixadas pela escola. Cada prova podia incidir numa ou mais unidades e a sua elaboração e classificação era da responsabilidade de professores do ensino recorrente, designados pelo conselho executivo (quando possível eram realizadas pelos professores que acompanhavam estudantes nas unidades em causa). As provas podiam assumir qualquer um dos formatos apontados. A situação só sofreu idêntica revisão, no 3º ciclo do ensino básico recorrente, cerca de um ano depois, com a publicação do Despacho 36/99 de 22 de Junho (ME, 1999a). O desfaseamento de um ano entre a nova regulamentação do regime de assiduidade no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário parece apontar para uma falta de articulação entre o Departamento do Ensino Básico (DEB) e o Departamento do Ensino Secundário (DES) (Costa, 2002), proporcionada pela dispersão da educação de adultos.

Nas disposições finais do Despacho Normativo Nº 189/93 “(...) são revogados os Despachos Normativos Nºs 73/86, de 21 de Agosto, e 42/88, de 15 de Junho, e demais legislação em vigor respeitante aos cursos gerais liceal e técnicos nocturnos” (ME, 1993c, VII, 39). Deste modo, não são aceites novas matrículas no 1º ano dos cursos referidos no ano lectivo de 1994/95; no ano lectivo de 1995/96, não são aceites novas matrículas no 2º ano e, no ano lectivo de 1996/97 já não são aceites novas

matrículas no 3º ano (ME, 1993b). O Despacho Nº 12/SEEL/96 (SEEL, 1996a) permite a conclusão dos cursos gerais nocturnos até 1999, após o que, quem não concluir o curso, necessita de requerer equivalências ao ensino recorrente, para prosseguimento de estudos.

No mesmo ano em que é efectuada a regulamentação do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, com a definição da lei orgânica do Ministério da Educação a Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) é extinta, pelo Decreto-Lei Nº 133/93, de 26 de Abril (Artigo 20º) juntamente com outras Direcções-Gerais, transformadas em Departamentos, designadamente o DEB, que integra o Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar (NEREE), a quem é atribuída a função de coordenação do ensino básico recorrente, sendo o ensino secundário coordenado pelo Departamento do Ensino Secundário (DES) (ME, 1993a). Deste modo, fica organicamente concretizada a fragmentação da educação de adultos (Pinto et al., 1998). Esta perda de autonomia provoca uma diluição da importância da educação de adultos em departamentos onde esta tem um peso relativo reduzido – maior no ensino básico, onde as estruturas da antiga Direcção-Geral de Educação Adultos (DGEA) foram integradas, consideravelmente menor no ensino secundário. Por fim, e como salientam Pinto e seus colaboradores (1998), a inserção da educação de adultos em departamentos vocacionados para a educação de crianças e jovens torna mais difícil quebrar a subordinação do ensino recorrente ao ensino regular, libertá-lo das pressões escolarizantes e articulá-lo com outras modalidades, não escolares, de educação de adultos. Caminha-se para a uniformização da oferta educativa, oferecida aos adultos sob a forma de educação formal, virada cada vez mais para a melhoria da habilitação académica, visando a inserção no mercado de trabalho (Silva & Rothes, 1998).

Durante a década de 80, do século XX, são criadas as Direcções Regionais de Educação (DREs) que integram diversas Coordenações de Área Educativa (CAEs), a quem, a partir de 1987, passam a ser atribuídas importantes responsabilidades na execução das políticas educativas (Silva & Rothes, 1998), incluindo o acompanhamento técnico-pedagógico por parte de técnicos do Ministério da Educação, que se deslocam às escolas e não se limitam a efectuar um controlo burocrático; como menos favorável acentua-se o efeito de diluição do ensino recorrente por estruturas com preocupações centradas no ensino regular (Melo, 1998b).

No ensino recorrente, segundo o SEUC, o sucesso académico do estudante depende da sua autonomia entendida segundo duas vertentes: o exercício da

responsabilidade e o saber aprender (DEB/NEREE, 1993). Entende-se como exercício activo da responsabilidade como a mobilização de competências para, individualmente ou em grupo (com outros colegas e o formador/professor) negociar o currículo e as práticas da formação “(...) quer se trate de objectivos, de conteúdos, de métodos, de técnicas, de materiais” (Conselho da Europa, 1988, traduzido, adaptado e citado por DEB/NEREE, 1993, s.p.). Quanto à autonomia enquanto saber aprender “(...) não é só **saber o que se vai aprender**, em função das necessidades, **como se vai aprender** (escolha dos suportes) e **como avaliar** os resultados atingidos, bem como a pertinência das decisões tomadas relativamente a O QUÊ e ao COMO” (Conselho da Europa, 1988, traduzido, adaptado e citado pela DEB/NEREE, 1993, s.p., **negrito e maiúsculas no original**). Portanto, o estudante/formando é autónomo quando é capaz de tomar decisões responsáveis quanto à sua aprendizagem e, uma vez tomadas as decisões, consegue mobilizar e/ou desenvolver as competências necessárias para apropriar os saberes que estão previstos nos currículos dos níveis de escolaridade que frequenta.

Como enfatiza o DEB/NEREE (1993), o desenvolvimento da autonomia é condição *sine qua none* para a auto-formação, o que situamos na linha da aprendizagem auto-dirigida (Knowles, 1986a, 1986b) e na perspectiva histórico-culturalmente situada (Perret-Clermont & Lambollez, 2003; Perret-Clermont & Perret, 2006; Vygotsky, 1932/1978) e situada da aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), uma vez que o desenvolvimento da autonomia não ocorre no vazio social mas é desenvolvida através de práticas pedagógicas como o trabalho colaborativo (César, 2003a; César & Oliveira, 2005), pois proporciona a discussão, a confrontação de pontos de vista, a argumentação, a selecção e reorganização da informação, entre outras.

Porém, a autonomia não foi uma competência central na escola frequentada pelos adultos que se inscrevem no SEUC, nem nas ocupações pouco especializadas que a maioria desempenha (Courela & César, in press b). Assim, DEB/NEREE (1993) aponta para a necessidade de os professores do ensino recorrente segundo o SEUC promoverem a autonomia dos estudantes, nomeadamente através da realização de uma entrevista narrativa de acolhimento, com incidência biográfica e com o recurso ao incentivo a práticas como o estabelecimento de um itinerário de formação, caderno diário e instrumentos diversificados de auto-avaliação. Não nos parece que estas sugestões possam ser mais do que um ponto de partida embrionário para a construção da autonomia, uma vez que nos parece reportarem-se a práticas com que os jovens adultos e os adultos já lidaram no ensino regular e não incrementam o desenvolvimento

emocional e da auto-estima positiva, geral e académica, que implica assumir protagonismo em situações reconhecidas como importantes pela comunidade em que o adulto se insere.

De acordo com o DEB/NEREE (1996), o 3º ciclo do ensino básico recorrente segundo o SEUC é um sistema mais favorável ao público-alvo do que os antigos cursos gerais nocturnos, pois considera-se que:

- as condições em que funciona privilegiam a autoformação assistida, adequando o processo de aprendizagem ao ritmo do aluno e às suas disponibilidades;
- os objectivos do curso, as áreas disciplinares, os programas e os guias de aprendizagem foram elaborados tendo em conta as características do público que procura o ensino recorrente como segunda oportunidade de formação;
- a desdramatização do abandono e o regresso, uma vez que o aluno retoma os estudos na unidade seguinte à que concluiu. (DEB/NEREE, 1996, s.p.)

A primeira vantagem mencionada, respeitante à possibilidade de concretizar a auto-formação assistida, encontra algumas dificuldades na sua concretização, nomeadamente a quase ausência de formação inicial e contínua de professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário em educação de adultos (Badalo, 2006; Costa, 2000; Pinto et al., 1998), a instabilidade do corpo docente do ensino nocturno (Pinto et al., 1998), a existência de horários mistos, que obrigam o professor a desdobrar-se em dois cenários de actuação diferentes – o regular e o recorrente – e a circunstância de, em cada aula (de 45 minutos), poderem comparecer estudantes situados em diferentes unidades capitalizáveis (Costa, 2002).

Quanto à segunda suposta vantagem do sistema consideramo-la muito discutível, embora não questionemos que tenha existido, por parte das equipas do Ministério da Educação, um esforço de actualização em relação aos cursos gerais nocturnos e que a decisão de produzirem matérias para apoio ao estudo seja, à partida, uma decisão meritória. Todavia, são frequentes as queixas dos utilizadores quanto à adequação dos guias de aprendizagem (Badalo, 2006; Costa, 2000, 2002). A concepção curricular subjacente à organização do 3º ciclo do ensino recorrente, segundo o SEUC, assumindo uma lógica disciplinar associada à organização rígida dos espaços e dos tempos de formação, parece-nos mais direccionada para a escolarização de todo o processo do que para a emergência de práticas inclusivas e facilitadoras do desenvolvimento do sucesso pessoal, académico e profissional dos adultos; voltaremos a este assunto no Capítulo 2.

Quanto à terceira vantagem apontada, apesar de se basear numa possibilidade do sistema, parece-nos bastante enviesada, porventura pelo desejo da tutela em relação ao

que deveria acontecer. Efectivamente, o que marcou o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC não foi a entrada de novos educandos no sistema em qualquer altura do ano lectivo (felizes casos episódicos!) mas o acentuado insucesso académico levado ao extremo com o abandono do sistema. Pinto e seus colaboradores (1998) referem ainda que a falta de coordenação local a desenvolver pelo coordenador concelhio do ensino recorrente e algumas dificuldades no funcionamento pedagógico-didáctico, como sejam:

As dificuldades em posicionar formandos em unidades adequadas [quando se efectua o reconhecimento e certificação dos saberes que os adultos já apropriaram], as turmas grandes (pelo menos no início dos anos lectivos), a organização dos ritmos do tempo escolar e, nalguns casos, a falta de recursos (por vezes os serviços de apoio nas escolas, nomeadamente as bibliotecas). (p. 123, parêntesis curvos no original)

Esta última dificuldade é também apontada por outros autores, como Badalo (2006) e Costa (2002). Na apreciação que desenvolvemos acerca do 3º ciclo do ensino recorrente, segundo o SEUC, não nos baseamos apenas numa sensibilidade construída na acção-reflexão-acção, que desenvolvemos enquanto docente, mas também na leitura dos boletins *SUC – Informação*, editados primeiro pela DGEE/Divisão de Educação Recorrente e, posteriormente, pelo DEB/NEREE e em estudos em que é efectuada a avaliação do ensino recorrente, entre os quais merece destaque o elaborado por Jorge Pinto, Lisete Matos e Luís Rothes, nomeados para o efeito pelo Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação e já citado neste texto (Pinto et al., 1998). O estudo intitulou-se *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação* e consiste numa avaliação externa ao ensino recorrente, centrada nos seguintes objectos de análise:

- a) O ensino recorrente, enquanto modalidade especial de educação escolar no ensino básico e no ensino secundário: sua pertinência e relevância pedagógica, considerados a evolução dos públicos, a natureza dos cursos oferecidos e os resultados escolares produzidos;
- b) A evolução da rede de oferta no sistema de ensino por unidades capitalizáveis;
- c) Os custos em recursos humanos e suportes didácticos. (Pinto et al., 1998 , p. 149)

Conforme pudemos apurar, junto de informante privilegiado do Ministério da Educação, não foi efectuada qualquer outra avaliação externa global do ensino recorrente, para além desta que referenciamos, pelo que os dados que apresentamos são os últimos disponíveis. Segundo Pinto e seus colaboradores (1998), os dados relativos ao 3º ciclo do ensino básico recorrente são exclusivamente quantitativos e permitem estimar um dos indicadores de eficácia do sistema que diz respeito à obtenção do

diploma, ou seja, a certificação. O 3º ciclo dos ensinos básico e secundário foram concebidos com uma duração demasiado elevada, de três anos cada, tal como o ensino regular. Como enfatizam os citados autores, em relação ao 3º ciclo do ensino básico, “(...) se considerarmos que o total de unidades ronda as 73, a serem feitas em 3 anos, podemos estimar que um aluno que siga um percurso regular capitalize cerca de 25 unidades por ano e 12/13 unidades por semestre” (p. 107). E os dados que se seguem, reportados às escolas da DREL em que o sistema funcionou, no ano lectivo de 1996/97, não deixam dúvidas de que os ritmos ideal e real de capitalização andam bastante distantes: dos 5 674 estudantes nesta situação 4 100 (72,6%) capitalizaram apenas uma a doze unidades, o que corresponderia ao percurso a realizar num semestre; destes 5 674 formandos 2 695 (47%) capitalizaram somente uma a seis unidades (Pinto et al., 1998). Assim sendo, o tempo necessário para completar a formação é geralmente mais elevado do que os três anos previstos, o que é profundamente desmotivador pois, como afirmam os autores já citados, a vida dos adultos não é só estudar e pretende-se que haja uma maior celeridade no processo de conclusão de uma determinada habilitação académica.

Os dados respeitam ao número de inscrições e aproveitamento anuais, nas cinco Direcções Regionais de Educação (DRE), do ano lectivo de 1992/93 a 1996/1997, não havendo dados relativos a todas as DRE, para todos os anos lectivos. Os valores percentuais de conclusão do 3º ciclo, calculados em relação ao número de estudantes matriculados, registam valores quantitativos extremamente baixos de estudantes que conseguem terminar, situando-se, na hipótese mais favorável, em 4,9% (Direcção Regional do Norte) e, na mais desfavorável, em 2,6% (Direcção Regional do Algarve), ou mesmo nos 0%, como é o caso da DREL, em que apenas são referidos dados respeitantes a 75 das 115 escolas em que funcionou o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC e só para o ano lectivo de 1996/1997 (Pinto et al., 1998). Outro dado digno de nota, referido pelos mesmos autores, é a elevada percentagem de estudantes matriculados que, em cinco anos lectivos, não capitalizam qualquer unidade. Na situação mais favorável, 24,4% (Direcção Regional de Educação do Norte), e, na mais desfavorável, 48,6% (Direcção Regional do Alentejo). Resumindo: como enfatiza Benavente (2000), os resultados obtidos com o ensino recorrente, segundo o SEUC, no que respeita ao número de estudantes que concluem o 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário, são francamente desanimadores. A complexidade do sistema de ensino recorrente, a rigidez da organização curricular e uma preocupação mais centrada

nos jovens que abandonaram o ensino regular do que nos adultos contribuem, segundo Vieira de Castro, Sancho e Guimarães (2006), para o insucesso deste sistema.

Apesar da visão marcadamente negativa suscitada pelo ensino recorrente reconhecemos que permitiu efectuar alguns progressos em termos do número de indivíduos escolarizados (Nogueira, 1994), mas a que não são alheias limitações: o público-alvo é cada vez mais jovem, o abandono escolar persiste, bem como a falta de avaliação sobre a qualidade do sistema (Rothes, 1995). O afastamento dos adultos tem provavelmente a ver, não só com as dificuldades de conciliação da vida pessoal, profissional e académica, que já referimos, mas também com a morosidade do sistema, aliada à profunda escolarização, que não valoriza as suas vivências, interesses, competências e características pessoais, antes reforçando o sentimento de exclusão (social). A carência de avaliação do sistema só viria a ser colmatada, pelo menos em parte, com o trabalho em que Rothes também colaborou (Pinto et al., 1998).

Procurando compreender a situação desastrosa que os resultados obtidos por Pinto e seus colaboradores (1998) espelham, encontramos, no próprio modelo educativo, alguns indícios. O insucesso escolar, pelo menos em parte, originado pelo SEUC, parece-nos decorrer da incompatibilidade entre o modelo de estudante desejável no SEUC, e os jovens e adultos que procuram esta modalidade. A consciencialização desta situação conduziu a que, como referem Branquinho e Sanches (2000), em algumas escolas com o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, comessem a ser ensaiadas adaptações curriculares, levadas a cabo por professores empenhados na adequação do currículo aos estudantes que não se enquadravam no modelo único vigente, situações conhecidas e aprovadas pelos órgãos competentes de tutela.

O reconhecimento institucional da situação de inadequação do SEUC a grupos específicos, do 3º ciclo do ensino básico, culminaria na publicação do Despacho N.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, (SEEI, 1996b) que autoriza a criação de turmas do ensino básico com currículos em alternativa que já estavam previstas no Despacho Normativo N.º 189/93, de 7 de Agosto (ME, 1993c). Desta forma, é dado um importante passo no sentido de tornar a escola um centro activo de gestão educativa contextualizada, promotora da criação de respostas mais inclusivas e adaptadas à realidade. Em muitos casos, os professores viram os currículos em alternativa como um modo inovador de construir alternativas curriculares (César, 2002a; Oliveira & César, 2001, 2002; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Vieira, 2001) e o professor como um construtor do currículo (Branquinho & Sanches, 2000).

1.8. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): uma luz ao fundo do túnel que pouco tempo brilhou

(...) nos meus 40 anos de vida profissional nunca vi, efectivamente, um serviço público [ANEFA] fazer tanto e tão bem, em tão pouco tempo. E o “prémio” que recebeu foi a extinção – um verdadeiro “crime institucional”!

(Melo, 2006a, pp. 8-9, aspas no original)

De 1994 a 1997 assiste-se a um estreitamento do conceito geral de educação de adultos, com a expansão e fortalecimento do ensino recorrente, enquanto escolarização de segunda oportunidade e crescente ligação ao mundo do trabalho, acompanhada da desvalorização (mas não do desaparecimento) da educação popular (Queirós & Ribeiro, 1998). Durante este período tem início a medida de ensino recorrente do PRODEP II, que constitui mais uma evidência empírica da marginalidade do sector: perdeu a categoria de subprograma, desapareceu a designação de educação de adultos e o financiamento dispensado ao sector (como não poderia deixar de ser) reduziu-se substancialmente (Queirós & Ribeiro, 1998).

Em 1997 parece surgir uma luz ao fundo do túnel em que se transformou a educação de adultos, com a atribuição do cargo de Secretária de Estado da Educação e Inovação a Ana Benavente, militante da educação de adultos desde o pós 25 de Abril de 1974 e que tomou a iniciativa de relançar a educação de adultos em Portugal. A Secretária de Estado convida Alberto Melo (antigo director-geral da DGEP) para integrar a delegação portuguesa que participa na *5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, promovida pela UNESCO, em 1997 (Leiria, 2000). Na sequência da participação portuguesa na conferência de Hamburgo, Ana Benavente convida Alberto Melo para coordenar um *Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Em Setembro de 1997, Alberto Melo assume a coordenação do grupo de seis elementos, com o propósito de produzir um documento de estratégia para a educação de adultos em Portugal, no prazo de três meses (Leiria, 2000).

O documento produzido pelo grupo de trabalho coordenado por Alberto Melo ficou concluído em Dezembro de 1997, sendo aprovado pelo Ministério da Educação que, simultaneamente, extingue o *Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Este relatório retoma a visão estratégica do Plano Nacional de

Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e dos *Documentos Preparatórios III para a CRSE*, produzidos por Lima e colaboradores (1988) (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes, & Ribeiro, 1998). Neste trabalho é efectuado um balanço da educação de adultos e proposta “(...) uma estratégia de forte empenhamento político, baseada fundamentalmente em dez pontos que convergiam - todos eles - para a construção de um sistema autónomo e descentralizado de educação/formação de adultos” (Leiria, 2000, p. 8) e que, como refere Melo (1998b), estavam em consonância com a conferência de Hamburgo (UNESCO, 1997a), destacando-se intenções como:

- a) Promover a cidadania activa, melhorando a democracia participativa a fim de criar comunidades educativas;
- b) Eliminar a discriminação na educação a todos os níveis (...);
- c) Reconhecer o direito à aprendizagem para toda a população (...);
- d) (...) desenvolver métodos para validar a experiência e aprendizagem anterior;
- e) (...) Facilitar o acesso e a participação dos adultos na educação formal e na educação no local de trabalho e na comunidade;
- f) Facultar educação permanente e sistemática aos educadores de adultos (...);
- g) Fazer com que a educação de adultos relacionada com o trabalho possa conferir competências e capacidades específicas para a entrada no mercado de trabalho e para a mobilidade profissional;
- h) Garantir que os conhecimentos e capacidades informalmente adquiridos são plenamente reconhecidos;
- i) Acentuar o poderoso papel da educação profissional de adultos no processo de aprendizagem ao longo da vida; (...). (Melo, 1998b, pp. 11-12)

Além destas orientações, há um acentuar da importância da educação não-formal de adultos, propondo-se a criação de legislação que facilite o seu desenvolvimento, sendo a alfabetização e outras formas de educação de base consideradas como devendo ser inseridas em movimentos educativos locais, posição que nos parece desejável. A proposta de criação de comunidades educativas, alínea a), baseia-se no conceito de cidade educativa, proposto por Faure e seus colaboradores, nos anos 70 (Faure et al., 1977), e a importância da vivência comunitária democrática para a educação de adultos, que já remonta a Dewey (1916/1997); as alíneas b) e c) enfatizam a necessidade de tornar a educação de adultos mais inclusiva (Ainscow & César, 2006), sob pena de nem todos exercerem o seu direito de aprender, propósito em que o ensino recorrente foi pouco feliz, e cuja concretização também passa pela existência de políticas educativas e relativas ao mundo do trabalho que facilitem a concretização de percursos académicos, alínea e). As alíneas d) e h) parecem-nos estreitamente relacionadas com uma das vertentes de actuação da ANEFA: o

reconhecimento, validação e certificação de competências. Encaramos a alínea g) como um apelo à qualidade da formação profissional, entendida como sendo traduzida na garantia de acesso ao trabalho e à mobilidade profissional. Como já procurámos discutir, mesmo sendo um ponto de partida, não é a formação profissional que gera o emprego, pois este é configurado por um quadro macro-económico muito mais vasto. Embora referida em último lugar, a alínea (f) aponta para um aspecto há muito descurado, principalmente na formação dos agentes educativos do ensino recorrente. Pretendia-se um sistema autónomo em relação ao ensino recorrente, propondo-se

(...) a criação de uma instituição independente e de um novo percurso educativo, com níveis, materiais, certificação e currículos próprios para adultos (...) e ainda a introdução de um processo sistemático de reconhecimento e validação de competências adquiridas através de diferentes actividades ao longo da vida. (Leiria, 2000, p. 9)

Entretanto, Paulo Pedroso, Secretário de Estado do Emprego e Formação, teve conhecimento do documento de estratégia e aprovou-o. Estabeleceu-se, assim, uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS) para colocar em prática as recomendações do documento de estratégia, o que está na origem da constituição do *Grupo de Missão para a Educação e a Formação de Adultos*, funcionando sob tutela dos dois ministérios referidos e com a função de criar as estruturas necessárias para a concretização da política de educação de adultos.

As recomendações do *Grupo de Missão para a Educação e a Formação de Adultos* tiveram repercursões, designadamente ao nível da avaliação externa do ensino recorrente, efectuada por Pinto e seus colaboradores (1998) e que já citámos no ponto 1.7., relativo ao ensino recorrente. Da actuação do *Grupo de Missão para a Educação e a Formação de Adultos* destaca-se: a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (Melo, 1998b), explicitando a concertação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, num quadro de tendência vocacionalista que a educação de adultos vinha assumindo desde os anos 80 (Stöer, Stoleroff, & Correia, 1990). Outras realizações do *Grupo de Missão para a Educação e a Formação de Adultos* dizem respeito à apresentação de um referencial de competências chave para pessoas adultas, o reconhecimento da existência de entidades essenciais para a educação e formação de adultos na sociedade civil, através do *Concurso Nacional de Boas Práticas* e a publicação da revista *S@ber +*, distribuída por vários serviços do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e outras entidades relacionadas com a educação e a formação de adultos.

A natureza, as competências e a orgânica da ANEFA estão estabelecidas no Decreto-Lei N° 387/99, de 28 de Setembro (ME & MTS, 1999), que a criou, em regime de instalação, por um período de dois anos. Caberia à ANEFA promover, através de parcerias territoriais, a articulação entre organismos públicos e privados, dinamizando programas e projectos inovadores que possibilitem, aos adultos, prosseguirem os seus percursos académicos e profissionais, sobretudo os menos escolarizados e qualificados, o que a coloca na senda de construção de uma sociedade mais inclusiva.

Márcia Trigo, presidente da ANEFA, refere a importância do *Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social* (PNDES), para 2000-2006, no diagnóstico da situação portuguesa, em termos de educação e formação de adultos e na clarificação da necessidade de introdução de alterações profundas no sistema de educação e formação de adultos. O PNDES serviu de base às negociações de Portugal com a UE, no domínio do *III Quadro Comunitário de Apoio* (Trigo, 2000). Esta autora assinala, ainda, a importância da Resolução do Conselho de Ministros N° 59/98, que cria o *Plano Nacional de Emprego*, no enquadramento da actividade da ANEFA, pois este estabelece, como objectivo prioritário, na sequência do Conselho Europeu Extraordinário do Luxemburgo sobre o Emprego

Melhorar a qualificação de base e profissional da população activa, numa perspectiva de formação ao longo da vida, nomeadamente como forma de prevenção dos fenómenos de desemprego (...);

Promover a articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho [para] reduzir o défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa através do reforço da educação e da formação ao longo da vida, preferencialmente ao nível da população desempregada, dos trabalhadores em risco de desemprego e dos trabalhadores de baixas qualificações (...), com especial ênfase no grupo dos jovens adultos e dos trabalhadores com mais de 45 anos. (p. 20, aspas no original)

Este documento foi um dos elementos determinantes do panorama que se viria a delinear na educação de adultos, pois entre os instrumentos que prevê “(...) encontra-se o «lançamento do Programa Saber +» visando a educação e a formação de adultos ao longo da vida», em que se inscreve a actividade estratégica e operacional da ANEFA” (Trigo, 2000, p. 21, aspas no original). Trigo (2000) menciona ainda a concertação entre o PRODEP III e a actuação da ANEFA, já que este prevê a criação de “(...) um sistema de «Reconhecimento, Validação e Certificação de

Competências”, adquiridas em contextos formais, não formais e informais” (p. 21, aspas no original).

A acção da ANEFA, ao longo do seu primeiro ano de actuação, pautou-se prioritariamente pela “(...) criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos e de sistemas modulares de formação” (ANEFA, 2001, p. 29). Assim, e de um modo sucinto, podemos dizer que a acção da ANEFA se traduziu em: a) Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), para públicos pouco qualificados e sem a escolaridade obrigatória de 9 anos; b) acções *S@ber +*, acções de formação de curta duração e destinadas ao desenvolvimento de competências em áreas específicas; c) clubes *S@ber +*, espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novos conhecimentos e do desenvolvimento de competências; d) *Concurso Nacional S@ber +* e e) *Rede de Parcerias Locais de Educação e Formação* (ANEFA, 2001).

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos são ofertas integradas de educação e formação dirigidas a indivíduos com mais de 18 anos, sem a escolaridade básica, sem ou com baixa qualificação profissional (Ávila, 2004). No acesso aos cursos é concedida prioridade aos inscritos nos Centros de Emprego ou a indivíduos sinalizados por entidades ou projectos, como o Rendimento Social de Inserção e, ainda, aos indivíduos inseridos na vida activa, com reduzida escolarização e qualificação profissional (Canelas, Alves, Matos, Silva, & Araújo, 2003). Assentam nas seguintes características: uma dupla certificação, escolar e profissional, um modelo baseado num referencial de competências chave para adultos (Referencial de Competências Chave da ANEFA) e no reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) informalmente desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida (ANEFA, 2001).

As acções *S@ber+* permitem aos formandos, quaisquer que sejam as suas habilitações académicas, completar um ou mais módulos de formação (iniciação, aprofundamento e consolidação) de 50 horas cada e abrangendo temas como: “(...) a Literacia Tecnológica, a *Internet* para o Cidadão, o Português como 2ª língua, o Inglês, o EURO, a Gestão e Contabilidade, etc.” (ANEFA, 2001, p. 31).

A criação e desenvolvimento do quadro de referência dos clubes *S@ber+* teve lugar no ano de 2000, bem como a definição da estrutura e modos de funcionamento dos mesmos (ANEFA, 2001). O concurso nacional acções *S@ber+* foi lançado pela

primeira vez em Maio/Junho de 1999 e, pela segunda vez, em 2000, sendo dirigido à identificação de acções inovadoras no âmbito da educação de adultos, levadas a cabo por instituições públicas e privadas, que a nível regional e local, vêm desenvolvendo com sucesso a sua acção (ANEFA, 2001).

Através da *Rede de Parcerias Locais de Educação e Formação* procurou-se promover parcerias geográficas entre instituições públicas, privadas ou solidárias e de outros actores locais que participem neste sector. A ANEFA contou essencialmente com a intervenção de cinco equipas regionais e 51 organizadores locais de Cursos de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, 2001).

A ANEFA actuou durante dois anos, na situação de regime de instalação, observando-se “(...) diferenças em termos estruturais e, especialmente de competências e de recursos entre a ANEFA decretada e a ANEFA imaginada e proposta” (Lima, 2005, p. 48). Após dois anos de actuação, com uma estrutura reduzida ao mínimo e já com importantes assuntos remetidos para futuro incerto (Lima, 2005), a ANEFA manteve-se em regime de instalação (o executivo que permitiu a sua criação não lhe permitiu ultrapassar esta situação) e foi extinta, através do Decreto-Lei Nº 208/2002, de 17 de Outubro (ME, 2002), já sob vigência do *XV Governo Constitucional*. Este decreto-lei aprovou a nova orgânica do Ministério da Educação. Como terceiro objectivo da reforma estrutural da educação, o Ministério da Educação assume como resposta ao desafio “(...) qualificação dos recursos humanos em termos conformes ao papel de Portugal na União Europeia e no mundo e às necessidades da competitividade da economia global” (ME, 2002, preâmbulo, Ponto 2).

Como refere Lima (2005), esta nova lei substitui a educação de adultos pela qualificação dos recursos humanos em educação, formação vocacional e qualificação ao longo da vida. Neste documento, como Lima (2005) faz notar, a identidade da população adulta dilui-se e associa-se ao ensino recorrente para jovens-adultos e reduzida a população activa, carente de formação profissional. A educação de adultos é remetida ao silêncio, “(...) como se o «atraso» português pudesse vir a ser resolvido por aquelas duas vias, dispensando o desenvolvimento de políticas públicas (...) com vista a garantir uma educação humanista, democrática e cidadã” (Lima, 2005, p. 49, aspas no original). No lugar da ANEFA surge a Direcção-Geral de Formação Vocacional.

1.9. Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV): a adaptação aos tempos

A formação vocacional e, especialmente a aprendizagem individual, dirigidas ao trabalhador como assalariado que busca incessantemente novas competências com vista ao alcance da «empregabilidade», representam já a perspectiva dominante.

(Lima, 2005, p. 51, aspas no original)

No Decreto-Lei N° 208/2002 (ME, 2002), de 17 de Outubro, que cria a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), assume-se que a formação vocacional corresponde à política de formação a cargo do Ministério da Educação, incluindo

(...) em termos integrados, nomeadamente a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar. (ME, 2002, art.º 16º, Ponto 2)

Mais uma vez, a educação de adultos é integrada numa estrutura ministerial, desta feita uma Direcção-Geral, que não se centra na educação de adultos, mas apresenta preocupações relativas ao ensino e formação profissional de jovens. Como se observa no excerto anterior, a educação e formação de adultos, anteriormente a cargo da ANEFA, bem como o ensino recorrente, passaram a ser tutelados pela DGFV. De acordo com Lima (2002), surge “(...) um possível novo processo de fragmentação e de perda de protagonismo do campo, adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua” (p. 142). Quanto ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, após a publicação do relatório de avaliação deste sistemas, por Pinto e seus colaboradores (1998), começam a ensaiar-se algumas tentativas de remodelação, nomeadamente, o 3º ciclo do ensino básico recorrente, por blocos capitalizáveis.

O Despacho N° 20 421/99 (2ª série), de 27 de Outubro (ME, 1999b), estabelece as regras a que deve obedecer a experimentação pedagógica no ensino recorrente por blocos capitalizáveis e respectiva rede. No ano lectivo de 1999/2000, o 3º ciclo do ensino básico recorrente por blocos capitalizáveis foi lançado experimentalmente, em

sete escolas. No ano lectivo seguinte, o Despacho N° 21 711/00, de 27 de Outubro (ME, 2000), prolongou a experiência e alargou a rede introduzindo, simultaneamente, algumas alterações organizacionais em relação ao despacho anteriormente referido. No ano lectivo de 2002/2003, ainda em regime de experiência, o 3º ciclo do ensino básico recorrente por blocos capitalizáveis apresenta já uma rede mais alargada, estando presente em 32 escolas, distribuídas por todo o país (ME, 2003).

No início do ano lectivo de 2003/2004, em 2 de Setembro, foi publicado o Despacho N° 16 903/03 (ME, 2003), que introduz algumas alterações no regime de avaliação do ensino recorrente, segundo o sistema de blocos capitalizáveis. O sistema de blocos capitalizáveis apresenta algumas semelhanças com o SEUC, como sejam o programa dividido por blocos que são avaliados separadamente, podendo cada bloco ser capitalizado independentemente, ou seja, mesmo em caso de interrupção de estudos, o bloco já capitalizado não tem de ser repetido. Porém, assinalamos também algumas diferenças entre estes dois sistemas: menos disciplinas, dois anos de duração do curso, nova área disciplinar (tecnologias de informação e comunicação), aulas em regime de classe e avaliação contínua. No Quadro 20 apresenta-se o plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, por blocos capitalizáveis e a respectiva carga horária (ME, 2003).

Quadro 20 - Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, por blocos capitalizáveis

Disciplina/área disciplinar	Número de blocos	Carga horária mínima (nº horas)
Língua Portuguesa	6	294
Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)	6	252
Matemática	6	320
Ciências Naturais	6	240
Ciências Sociais	6	308
Tecnologias de Informação e Comunicação	6	368

(Retirado de ME, 1999b, Anexo II)

Segundo relato de informante privilegiado, pertencente ao Departamento da Educação Básica (DEB), as escolas em que tem decorrido a experiência do sistema de ensino por blocos capitalizáveis têm enviado relatórios anuais para o sector, existindo relatórios globais, efectuados a nível do DEB, para os anos lectivos de 1999/2000 e 2000/2001. Depois da instituição da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV),

cabendo-lhe a tutela do ensino recorrente, é para a DGFV que os relatórios das escolas têm sido encaminhados. Segundo informante privilegiado da DGFV os relatórios anuais têm sido elaborados, mas não se encontram publicados. De acordo com esta fonte, o sistema de ensino por blocos capitalizáveis continua em regime de experiência pedagógica. Apesar de não ter sido publicado qualquer relatório de avaliação externa deste sistema, prevê-se que seja extinto, à medida que se generalizem os Cursos de Educação e Formação de Adultos.

1.10. Iniciativa *Novas Oportunidades*

É de facto muito ambicioso, mas o que penso é que a nossa ambição tem de ser à medida dos nossos problemas. E que o problema tem uma dimensão que sem uma ambição equivalente não conseguiremos resolver.

(Ministra da educação, no Encontro de Educação e Formação de Adultos, citada por Melo, 2006b, p. 9)

No âmbito do *Programa do XVII Governo Constitucional* (Presidência do Conselho de Ministros, 2005) foi criada a iniciativa *Novas Oportunidades*, que “(...) estabelece como meta prioritária a elevação dos níveis de formação e qualificação da população activa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS] & ME, 2006). À semelhança da ANEFA, trata-se de uma iniciativa de dois ministérios e, como observamos na citação, a educação e a formação profissional associam-se e relacionam-se com a possibilidade de emprego.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos são considerados uma componente importante desta iniciativa e, no Despacho N° 26 401/2006, de 29 de Dezembro, (MTSS & ME, 2006), estabelecem-se alterações aos cursos EFA, operacionalizados desde 2000, mesmo após a extinção da ANEFA e são, actualmente, a oferta educativa e formativa mais significativa para o público-adulto pouco escolarizado. O despacho anteriormente referido estabelece que possam funcionar em entidades tuteladas, ou não, pelo Ministério da Educação ou pelo Ministério do

Trabalho e Solidariedade Social, mediante aprovação da proposta pelo Ministério da Educação. Prevê-se que a avaliação e acompanhamento dos cursos seja efectuado a nível nacional e regional pelos serviços destes dois ministérios.

A concretização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos no terreno foi avaliada a nível nacional (Ávila, 2004) com base na informação recolhida mediante a operacionalização do *Dispositivo de Acompanhamento e Formação*, implementado a nível local, regional e nacional. Como refere Ávila (2004), em 2000/2001 funcionaram apenas 13 cursos em regime experimental mas, nas duas primeiras candidaturas que se seguiram foram aprovados mais de 500 cursos, que envolveram cerca de 7 000 adultos. Quanto aos públicos abrangidos, a maior incidência foi nos adultos desempregados e nos considerados pertencentes a grupos desfavorecidos, como os beneficiários do *Rendimento Mínimo de Inserção*, sendo frequentados principalmente por mulheres e jovens. Considera-se necessário aumentar a oferta de cursos para a população activa que pretenda melhorar a qualificação escolar e profissional (Ávila, 2004). De acordo com a fonte anteriormente citada, a principal motivação dos formandos que iniciam um curso EFA é a possibilidade de “(...) certificação escolar e não tanto as especificidades do modelo” (Ávila, 2004, p. 137).

Com a publicação do Despacho N° 26 401/2006, de 29 de Dezembro (ME, 2006) as escolas passaram a poder candidatar-se a serem entidades promotoras de cursos EFA, para a certificação escolar. Esta parece-nos ser uma via interessante para que os recursos materiais e, especialmente, os recursos humanos existentes nas escolas, nomeadamente os que desenvolveram experiências significativas na educação de adultos, possam apresentar contributos neste campo. Assim, coexistem, nas escolas, embora não necessariamente na mesma escola, cursos do 3º ciclo do ensino recorrente, segundo o SEUC, e por blocos capitalizáveis, a par dos cursos EFA, que, segundo informante privilegiado do Ministério da Educação, ligado ao ensino recorrente, acabarão por tornar-se, a longo prazo, a única oferta das escolas.

Reconhecemos que as condições de frequência do cursos EFA são mais vantajosas do que as do ensino recorrente, uma vez que se trata de um processo mais expedito e em que existe a maior possibilidade de reconhecer e validar as competências previamente desenvolvidas pelo adulto, através de um processo de educação e formação que procura adequar-se ao adulto não tendo de ser este, já fragilizado por insucesso académico anterior, a adaptar-se à entidade formadora, como acontece no ensino recorrente. Melo, Marques, Soares e Ribeiro (2007) fazem um balanço da

implementação do sistema de RVCC, numa *Carta Aberta* “*Em defesa do sistema RVCC*” considerando que o sistema não recebeu a necessária atenção entre 2002 e 2005 e que

(...) tendo sido inicialmente concebido para uma franja da população adulta com uma significativa experiência de vida e auto-formação, passou agora a ser visto como a grande arma de combate à sub-certificação de toda a população portuguesa, através de um discurso político e de uma prática administrativa que pressionam os Centros RVCC a realizar uma certificação à pressa e sem critérios, inclusivamente de jovens em situação de abandono ou insucesso escolar. (Melo et al., 2007, s.p., sigla no original)

Este é um caminho que nos parece pernicioso e que terá como consequência, como os autores citados também referem, a perda do valor social dos certificados assim emitidos e, como tal, embora exteriormente possamos surgir como um país com uma população adulta mais qualificada, esta pretensa solução não terá um valor efectivo na promoção da inclusão sócio-profissional dos seus destinatários. Na mesma perspectiva, não podemos deixar de mencionar a inquietação que nos traz o lançamento nacional, em Janeiro de 2007, do processo de certificação para equivalência ao 12º ano de escolaridade. Retomando as palavras da actual ministra da educação, fazemos votos para que sejam disponibilizadas as verbas e o acompanhamento necessários às entidades promotoras de RVCC e para que os *Centros Novas Oportunidades* não caiam numa rotina escolarizante, ou de facilitismo enganador, como pólos de recepção dos jovens com insucesso no ensino secundário (Melo et al., 2007), mas que façam parte duma política pública de educação para o sector, que nos permita proporcionar, aos adultos, aprendizagens significativas ao longo da vida e não apenas diplomas com valor duvidoso, do ponto de vista sócio-profissional.

1.11. A literacia da população adulta e a urgência da educação de adultos

(...) Entre aqueles que usam com à-vontade materiais escritos na sua vida pessoal, profissional e social (...) e os que são absolutamente incapazes de o fazer (...) há nas sociedades contemporâneas uma grande quantidade de pessoas. (...) É essa hoje em dia, em Portugal, a situação da maioria da população adulta.

(Firmino da Costa & Ávila, 1998, p. 128)

A par do desenvolvimento de sistemas de educação de adultos nos vários países, começou por se procurar avaliar a sua eficácia, em termos das taxas de analfabetismo e de sucesso/insucesso escolar (Gomes, 2002). Como referem Firmino da Costa e Ávila (1998), especialmente a partir dos anos 80, do século XX, nos países ditos ocidentais, observa-se uma “(...) importância crescente da incorporação de componentes simbólicos formalizados nas tecnologias produtivas e na actividade económica em geral (...) num contexto de globalização das relações económicas e outras” (p. 129) o que conduziu, nos países ditos mais desenvolvidos e já com escolaridade obrigatória relativamente prolongada, ao conhecimento das competências de processamento da informação escrita por parte da população (Firmino da Costa & Ávila, 1998). Desta forma, o conceito de alfabetização (relativo ao ensino/aprendizagem da leitura, cálculo e escrita) foi dando lugar ao de literacia que, de acordo com a OCDE/Ministério de Estatística do Canadá (MEC) (2000), corresponde à “(...) capacidade (*abillity*) para compreender e utilizar a informação impressa nas actividades diárias – em casa, no trabalho e na comunidade para atingir os próprios objectivos, e para desenvolver o conhecimento e o potencial de cada um” (p. x). Esta abordagem procura atender às diversas competências instrumentais (*skills*) que integram o conceito de literacia que, nos países desenvolvidos, se distribuem por três domínios: o da prosa, que se relaciona com a compreensão e utilização da informação sob a forma de texto; o domínio documental, que diz respeito à localização e utilização da informação apresentada em documentos; e a literacia quantitativa, no que concerne à utilização das operações aritméticas, isoladas ou em sequências, expressas em documentos impressos (OCDE/MEC, 2000).

O conceito de literacia assenta no pressuposto de que existe um contínuo de competências relativas à capacidade de lidar com a informação escrita na população adulta (Firmino da Costa & Ávila, 1998; Gomes, 2002), sendo possível analisar a capacidade efectiva de utilização destas competências na população, o que se traduz em níveis de literacia com graus distintos de dificuldade (Gomes, Ávila, Sebastião, & Firmino da Costa, 2000). Como referem estes autores, a ênfase coloca-se no uso das competências, entendidas como conhecimentos em acção, e não nas habilitações académicas dos sujeitos.

Os primeiros estudos sobre a literacia da população adulta realizaram-se nos EUA, no início da década de 70, do século XX, com a finalidade de detectar os sujeitos sem as competências mínimas para a participação na vida social (Gomes et al., 2000).

Em meados da década de 80, do mesmo século, realizaram-se os primeiros estudos desta natureza no Canadá e novos estudos nos EUA, que deram origem ao *National adult literacy survey* em 1993. Segundo Gomes e seus colaboradores (2000), este é o primeiro estudo em que a literacia é encarada como um contínuo de competências e não uma questão de tudo ou nada. Este e outros estudos que se seguiram passaram a ter a finalidade de conhecer o perfil de literacia da população “(...) a partir da análise dos seus desempenhos [dos adultos] num amplo conjunto de tarefas que reflectem os vários tipos de materiais e de usos com que se defrontam na vida quotidiana” (Gomes et al., 2000, p. 2).

O *International adult literacy survey* foi o primeiro estudo internacional e envolveu 20 países da OCDE, entre os quais Portugal, bem como dois países exteriores à OCDE, Chile e Eslovénia (OECD/MEC, 2000), permitindo avaliar a literacia da população adulta (16 aos 65 anos), nos três domínios já referidos (prosa, documental e quantitativa), sendo a recolha de dados realizada de 1994 a 1998. Segundo Gomes e seus colaboradores (2000), em Portugal foram inquiridos 2 449 sujeitos, com 15 a 64 anos de idade, para o total de 140 tarefas do questionário internacional. Foram considerados cinco níveis de literacia crescentes, de 1 a 5. Os indivíduos que se situam no Nível 1 podem não ser capazes, por exemplo, de determinar qual a quantidade de medicamento a administrar a uma criança, mediante consulta do folheto descritivo que acompanha o medicamento; no Nível 2 os sujeitos conseguem ler, mas só conseguem lidar com as situações se o material for simples e as tarefas também; podem ter desenvolvido soluções de adaptação (*coping skills*), mas têm grandes dificuldades em responder a desafios a nível profissional. O Nível 3 é o considerado suficiente para lidar com as situações quotidianas, a nível particular e profissional, numa sociedade complexa. Os Níveis 4 e 5 são atribuídos aos indivíduos com competências complexas já desenvolvidas, que conseguem mobilizar (OCDE/MEC, 2000).

Alguns dos resultados mais pregnantes deste estudo respeitam à existência de 14 países onde, pelo menos 15% dos adultos, apresentam competências de Nível 1 e, nos restantes países, entre os quais Portugal, esse valor excede os 15%. Nos três domínios considerados para a literacia o primeiro lugar é ocupado pela Suécia. Considerando a distribuição percentual dos níveis de literacia nos três domínios, Portugal ocupa o antepenúltimo lugar no domínio da prosa, seguido pela Polónia e Chile e o penúltimo na literacia documental e quantitativa, antecedendo o Chile em ambos os casos.

Quadro 21 – Distribuição percentual da população adulta portuguesa, pelos cinco níveis dos três domínios da literacia

Níveis atingidos (%) Domínios de literacia	1	2	3	4-5
Prosa	48	29	18,5	4,4
Ducumental	49,1	31,0	16,6	3,2
Quantitativa	41,6	30,2	23,0	5,2

(Adaptado de OECD/MEC, 2000, pp. 136-137)

Nota: O somatório de cada linha pode não ser 100% devido aos arredondamentos.

A nível profissional, o *International adult literacy survey* (OCDE/MEC, 2000) revela que níveis de literacia mais elevados se relacionam positivamente com o desempenho de profissões com maior estatuto sócio-económico (*white-collar* em vez de *blue-collar*), diminuem a possibilidade de desemprego e, caso este exista, tende a ser de menor duração. O estudo referido indica que, na maioria dos países participantes, o nível de escolaridade relaciona-se directamente com os rendimentos auferidos pelos sujeitos e que os níveis de literacia, só por si, também têm um efeito substancial neste aspecto. Observa-se ainda que os países com maior diferencial nos níveis de literacia são também aqueles em que existe uma maior disparidade nos rendimentos auferidos (como é o caso de Portugal!), o que aponta o desenvolvimento da literacia como uma via para uma sociedade mais justa e equitativa.

No primeiro estudo realizado à escala nacional, *Estudo nacional de literacia* (Benavente et al., 1996), procurou-se conhecer como a população adulta portuguesa (15 aos 64 anos) se situa face a um conjunto de práticas respeitantes ao processamento da informação escrita na vida quotidiana, bem como as competências relacionadas e as relações sociais envolvidas. Como no *International adult literacy survey*, “(...) os níveis de literacia dos indivíduos decorrem do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução” (Benavente et al., 1996, p. 118). Os autores do estudo chegaram a uma escala de dificuldade das tarefas que inclui 5 níveis crescentes (0 a 4), que avaliam os três domínios de literacia considerados: a prosa, os documentos e o cálculo. Como referem estes autores, “(...) o nível de literacia dos indivíduos resulta de um processo de ajustamento recíproco entre a escala de dificuldade das tarefas e a aptidão dos indivíduos determinada em função do número de tarefas que resolveram correctamente” (p. 119). Este estudo permitiu distribuir a população por níveis de literacia, conhecer as práticas declaradas de leitura, escrita e cálculo no quotidiano e conhecer como os inquiridos se auto-avaliam nessas competências.

No Nível 0 incluem-se os indivíduos que não efectuaram correctamente qualquer tarefa. As tarefas do Nível 1 são as mais simples, realizadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples; podem ser, por exemplo, identificar e transcrever uma ou mais palavras de um texto e realizar operações aritméticas simples. Os autores do *Estudo nacional de literacia* salientam que o somatório dos Níveis 0 e 1, do estudo nacional corresponde ao Nível 1 do estudo internacional (OCDE/MEC, 2000). No Nível 2 as tarefas são um pouco mais complexas, sendo solicitada a associação entre termos ou expressões impressas ou o encadeamento de duas operações aritméticas simples. No Nível 3 as tarefas requerem que o sujeito seja capaz de seleccionar e organizar informação, de relacionar ideias presentes num texto, de fundamentar uma conclusão e tomar decisões quanto à realização de operações numéricas. No Nível 4 inserem-se as tarefas mais complexas, que requerem o processamento e integração de informação proveniente de textos complexos e a resolução de problemas. A distribuição da população adulta portuguesa, por níveis de literacia, encontra-se no Quadro 22.

Quadro 22 – Resultados globais dos níveis de literacia na população portuguesa adulta

Níveis de literacia	Frequência relativa (%)
0	10,3
1	37
2	32,1
3	12,7
4	7,9

(Adaptado de Benavente et al., 1996, p. 121)

O *International Adult literacy survey* e o *Estudo nacional de literacia* convergem nos reduzidos níveis de literacia encontrados para a população adulta portuguesa, não obstante as diferenças metodológicas. Os autores do estudo internacional que referimos (OCDE/MEC, 2000) consideram que o nível de escolaridade da população é o mais importante predictor do nível de literacia atingido. A este respeito, os autores do *Estudo nacional de literacia* afirmam que:

A relação entre os níveis de literacia e o grau de instrução é bastante acentuada, mas não é unidireccional nem de simples sobreposição. Quanto maior é a escolaridade mais elevado tende a ser o nível de literacia, porém, nem todas as pessoas com o mesmo grau de ensino apresentam um nível de literacia idêntico. (Benavente et al., 1996, p. 140)

Assim, salientamos a urgência de continuarmos a combater o abandono escolar, a saída antecipada e a saída precoce do sistema educativo, bem como a de investir na educação de adultos, pois é na população mais idosa que os níveis de literacia atingem

valores mais baixos, em parte devido à menor escolaridade dessa população. Como consta na última citação apresentada, “A relação entre os níveis de literacia e o grau de instrução é bastante acentuada, mas não é unidireccional nem de simples observação(...)” (Benavente et al., 1996, p. 140), pois circunstâncias como o ambiente familiar, em particular, o nível de instrução dos pais, assumem impactes relevantes no desenvolvimento da literacia (OCDE/MEC, 2000), influenciando as vivências das famílias, designadamente, quanto às competências para acompanharem a educação e a concretização dos projectos académicos e profissionais dos filhos, iluminando a urgência de se investir na educação de adultos (Lima, 2002).

Em Portugal, o *Estudo nacional de literacia* mostra que os níveis de literacia da população se associam à classe sócio-profissional. Entre os camponeses e os assalariados agrícolas mais de 80% dos indivíduos situam-se nos Níveis 0 e 1 e, como referimos no Ponto 1.3., são também estes os sectores populacionais menos abrangidos pelas práticas de educação de adultos. O perfil de literacia dos profissionais técnicos e de enquadramento contrasta com todos os outros o que se revela concordante com os resultados do *International adult literacy survey*.

O desenvolvimento da literacia continua a ocorrer, ou não, após a saída da escola, sendo as respectivas competências mobilizadas e desenvolvidas na vida quotidiana, a nível pessoal e sócio-profissional, o que torna pertinente a construção de cenários ricos, do ponto de vista da literacia (OCDE/MEC, 2000), como as comunidades de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), mais facilmente aplicáveis à educação não escolar mas também possíveis em cenários de educação formal (Courela & César, 2006c), onde a diversidade de idades é uma mais valia (Roth, 2003) e os conflitos intergeracionais se podem esbater.

Como referem Benavente e seus colaboradores (1996), argumenta-se, com alguma frequência que, apesar dos resultados obtidos pela população portuguesa nestes e noutros estudos, os portugueses acabam por conseguir construir os seus projectos de vida e a estrutura social vai-se mantendo; cabe-nos questionar que implicações têm os baixos níveis de literacia a nível pessoal, profissional, social e, de um modo geral, na vivência da cidadania. Como já procurámos ilustrar, os baixos níveis de literacia dificultam o diálogo intergeracional, o que tem custos, não só a nível pessoal, mas também na coesão social.

Como refere Alberto Melo, em entrevista concedida a Abrantes (1997), “(...) a Educação de Adultos é um instrumento fundamental para a aprendizagem política e a

coesão social e cultural (e até económica) de um país” (p. 51, parêntesis no original). Alberto Melo afirma ainda que, em relação a níveis de escolaridade, a qualificações (profissionais) e a competências de literacia, estudos diversos têm revelado que “(...) Portugal se encontra numa posição “terceiro-mundista” dentro da Europa, e bastante atrasado até relativamente aos demais países do Sul e do Centro e Leste (...)” (p. 11, aspas no original), como também já procurámos iluminar.

Níveis de literacia mais elevados permitem melhorar a qualidade de vida das populações: estado geral da saúde, longevidade, hábitos e estilos de vida saudável, bem como aumentar a participação pública e cívica dos cidadãos (OCDE/MEC, 2000). Portanto, concordamos com César (2001) ao referir que “(...) o acesso a níveis de literacia mais elevados é um passo indispensável para o exercício de uma cidadania crítica e participativa (...)” (p. 108). Principalmente como reacção da França aos resultados do *International adult literacy survey*, a Comissão Europeia encomendou um estudo, coordenado pelo *Office for National Statistics* de Londres (Office for National Statistics, 2005), em que participaram o Reino Unido, a França, a Suécia e Portugal. Com excepção de Portugal, aplicou-se de novo a prova do *International adult literacy survey* a duas amostras (uma reproduzia as condições de aplicação do estudo original e na outra eram dados esclarecimentos).

Em Portugal, segundo Gomes e seus colaboradores (2000), pretendeu-se comparar os resultados do estudo *International adult literacy survey* com a situação do *Estudo nacional de literacia* (Benavente et al., 1996). O teste do *International adult literacy survey* foi aplicado a uma amostra representativa da população do continente português, com 1 200 sujeitos e efectuou-se, em 1998, uma reaplicação do teste construído no âmbito do *Estudo nacional de literacia* a 300 indivíduos, seleccionados aleatoriamente entre os que fizeram parte da amostra de 1994 e não tinham sido incluídos no Nível 0.

No que respeita à evolução diacrónica, ou seja, usando o teste do *Estudo nacional de literacia*, no Nível 1 registou-se uma descida de 43%, em 1994, para 38%, em 1998; no Nível 2 passou-se de 35%, em 1994, para 40%, em 1998; nos Níveis 3 e 4 não se registaram alterações (Gomes et al., 2000). Como referem os autores, os resultados pouco diferem, mas apontam para a consistência dos indicadores usados no *Estudo nacional de literacia*. Do ponto de vista internacional, a distribuição da população adulta pelos níveis de literacia, nos vários países, é a que se apresenta nos Quadros 23 a 25.

Quadro 23 – Distribuição da população adulta por níveis de literacia em prosa

Níveis	França (%)	Portugal (%)	Reino Unido (%)	Suécia (%)
1	41	49	22	8
2	34	28	30	20
3	22	18	31	40
4	3	5	17	32

(Adaptado de Gomes e colaboradores, 2000, p. 9)

Quadro 24 – Distribuição da população adulta por níveis de literacia documental

Níveis	França (%)	Portugal (%)	Reino Unido (%)	Suécia (%)
1	36	49	23	6
2	32	32	27	19
3	26	17	31	39
4	6	3	19	36

(Adaptado de Gomes e colaboradores, 2000, p. 9)

Nota: Na coluna referente a Portugal o somatório é de 101%, devido aos arredondamentos efectuados pelos autores do estudo.

Quadro 25 – Distribuição da população adulta por níveis de literacia quantitativa

Níveis	França (%)	Portugal (%)	Reino Unido (%)	Suécia (%)
1	33	43	23	7
2	30	29	28	19
3	28	23	30	39
4	9	6	19	36

(Adaptado de Gomes e colaboradores, 2000, p. 10)

Nota: Na coluna referente a Portugal o somatório é de 101%, devido aos arredondamentos efectuados pelos autores do estudo.

Como já esperávamos, atendendo aos resultados do *International Adult Literacy Survey*, é a Suécia que apresenta uma população adulta com níveis de literacia mais elevados. No Reino Unido a distribuição da população por níveis mais baixos e mais elevados de literacia é semelhante. Em França mais de metade da população situa-se nos dois níveis mais baixos de literacia e, em Portugal, a situação é ainda mais grave.

Gomes e seus colaboradores (2000) tecem três principais considerações a respeito deste estudo europeu: a população portuguesa apresenta maioritariamente níveis de literacia baixos, as provas de literacia realizadas no âmbito do *Estudo nacional de literacia* apresentam validade e os resultados obtidos com o estudo europeu e o estudo nacional são convergentes.

Face à situação da distribuição da população adulta portuguesa pelos níveis de literacia, e dado que esta se relaciona com as qualificações académicas da população, parece-nos mais do que nunca urgente criar-se o que, como já citámos antes, Lima designou por “retaguarda educativa” (Seguro, 2006, p. 28) e que exige a adopção de medidas direccionadas para as gerações mais jovens, conducentes à diminuição do

insucesso académico, abandono escolar e saída precoce, bem como o assumir, por parte do Estado, de uma política pública estruturada, coerente e consistente de educação formal e não formal de adultos.

Uma política pública não tem de significar controle do Estado, mas sim o apoio às iniciativas que surgem nas comunidades, bem como o estímulo para que essas iniciativas possam surgir. Não podemos ignorar que a população adulta portuguesa apresenta fracos índices de participação em iniciativas relacionadas com a educação ao longo da vida (Eurostat, 2007c) e que a situação não melhorará se continuar entregue a si mesma (como tem estado quase sempre). Sem retaguarda educativa a formação profissional não terá impacto nos que dela mais precisam pois, mesmo que a ela acedam, não terão facilidade em fazer a transição (Abreu, Bishop, & Presmag, 2002) para as situações cada vez mais complexas que se colocam no meio sócio-profissional, criando pontes entre os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas e os novos cenários e situações que precisam de (re)interpretar, atribuindo-lhes sentido(s), para que consigam mobilizar esses conhecimentos e competências.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. Emergência e afirmação do conceito de currículo

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam no sistema educativo, num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

(Sacristán, 2000, p. 17)

A possibilidade de iniciarmos um projecto de desenvolvimento curricular no 3º ciclo do ensino básico recorrente conduziu-nos a uma reflexão centrada no currículo, uma vez que o currículo configura as práticas educativas (Sacristán, 2000), embora também seja configurado por essas mesmas práticas. Enquanto docente, recusamos uma postura de “(...) técnicos cumpridores acríticos de directivas que não têm (nem podem ter) em conta as singularidades dos diversos contextos e das diversas escolas” (Leite, 2006a, p. 1, parêntesis no original), ou seja, de simples executores, para assumirmos o papel de “(...) decisores e práticos reflexivos (...)” (Roldão, 1999a, p. 50), assumindo-nos como construtores do currículo (Roldão, 1999a; Stenhouse, 1991), num cenário de educação formal e de trabalho colaborativo. Conforme referem Moura e Barbosa (2006), num projecto de desenvolvimento curricular ocorre a “(...) introdução de mudanças no currículo para atender às características do processo de aprendizagem dos alunos” (p. 29), isto é, entendemos o desenvolvimento curricular como um processo de adequação do currículo aos estudantes, permitindo valorizar as suas características e necessidades, desenvolvendo (novas) competências.

A reflexão sobre o currículo foi precedida de uma outra, em que se questiona o papel da escola na educação de jovens e adultos excluídos do sistema de ensino regular

ou com dificuldades de adaptação ao SEUC. O ponto de partida para a construção de uma alternativa curricular ao SEUC é o desejo de criar uma educação para todos, que favoreça a equidade nas oportunidades de acesso e de sucesso (Ainscow & César, 2006); a operacionalização deste desejo conduz-nos ao campo do desenvolvimento curricular, entendido como o “(...) processo de conceber e implementar um currículo (...)” (Hamido, 2005, p. 52) e, ainda, de um currículo como ferramenta mediadora entre os conhecimentos e culturas dos estudantes e os conhecimentos e culturas académicos (César & Oliveira, 2005).

No Capítulo 1 procurámos iluminar como a evolução da sociedade dita ocidental se reflectiu na educação, assistindo-se à sua estatização, massificação e mercantilização, com reflexos na concepção do currículo, já que este “(...) constitui o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão, 1999b, p. 26). A estatização correspondeu à progressiva libertação da influência religiosa, que se vem a consagrar na LBSE (AR, 1986/2005) que, no seu Artigo 2º, afirma “O ensino público não será confessional” (ponto 3-b), assegurando, assim, a laicidade da escola pública; a função de ensinar passa dos religiosos para os professores, que assumem o estatuto de funcionários do Estado e, como tal, a obrigação de assegurarem a transmissão dos valores e normas vigentes, bem como dos conhecimentos relevantes para o exercício das várias funções sociais. Como discutiremos, a evolução e (re)conceptualização do currículo tem-se reflectido directamente na construção da profissionalidade docente, isto é, na evolução do estatuto de funcionário para o de profissional (Roldão, 1999b).

A massificação da educação, traduzível no aumento exponencial do acesso à educação, não teve correspondência na diversificação das ofertas curriculares, nem na alteração das lógicas de funcionamento das escolas e das práticas pedagógicas (Roldão, 2005). Como esta autora enfatiza, a propósito dos primeiros anos de unificação do 3º ciclo do ensino básico, um processo originariamente democrático (de atrasar a opção entre o ensino técnico, de frequência popular, e o ensino liceal, destinado às elites) revestiu-se de um forte carácter excludente.

Quanto à terceira tendência, a mercantilização da educação, coexiste e decorre de uma combinação de influências neo-liberais e neo-conservadoras, que tem potenciado a intervenção da lógica de mercado na administração e gestão da educação, a par da crescente influência do Estado, enquanto instância de controlo, através da implementação de sistemas de avaliação externos, como os exames e os *rankings* das

escolas (Apple, 2003). Como realça este autor, a contaminação das escolas pela lógica de mercado tem sido acompanhada pela tendência para a uniformização curricular, pois o desenvolvimento do currículo passa a estar, cada vez mais, configurado pela aspiração a desempenhos dos alunos que permitam obter classificações elevadas nos exames nacionais, que privilegiam competências cognitivas, e das escolas, nos *rankings*, que ignoram a perspectiva situada da aprendizagem.

Para a análise do caso em estudo nesta investigação interessa-nos compreender como chegámos a uma concepção de currículo enquanto projecto e processo, assumindo, desde já, que o currículo é passível de múltiplas interpretações, relativamente ao seu conteúdo e aos inúmeros modos e variadas perspectivas de construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Carrilho Ribeiro, 1990; Roldão, 1999b), isto é, assume uma natureza polissémica (Leite, 2002a; Pacheco, 1996) e é socialmente construído (Apple, 1997; Goodson, 1997). A construção social do currículo é histórico-culturalmente situada pois, “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado (...)” (Sacristán, 2000, p. 15, original em português do Brasil). Assim, as teorizações sobre o currículo são sociais, não apenas por reflectirem o momento histórico e cultural da sociedade em que surgem mas, sobretudo, porque assumem uma determinada perspectiva do papel da educação na reprodução e transformação da sociedade (Kemmis, 1998). Em cada momento histórico, a construção e evolução dos currículos é influenciada por três áreas, em interacção permanente: a sociedade; os saberes científicos; e o conhecimento e a representação do aluno (Roldão, 1999a). A este propósito, numa perspectiva macro, que não contempla situações pontuais, Roldão (1999a) refere que, na sociedade dita ocidental, a evolução curricular caracteriza-se por se configurar como um “*pêndulo oscilante*” (p. 16, itálico no original), ora enfatizando as vertentes relativas aos saberes ou as respeitantes ao aluno, como resultado da conjuntura política, económica, social e cultural.

Sacristán (2000) refere quatro linhas de abordagem dos modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo. Em primeiro lugar, Sacristán (2000) considera a tradição de raiz medieval, do currículo enquanto somatório de conteúdos disciplinares que, nas versões mais modernas, tendem a aparecer em formatos com graus de integração variável, com os conteúdos interrelacionados. Como refere Leite (2002a),

trata-se de “(...) uma visão tradicional e academicista (...)” (p. 56), que torna o currículo sinónimo do conjunto de conhecimentos veiculados pela Escola, através de “(...) um plano organizado em torno das disciplinas e conteúdos clássicos e de actividades de ensino que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como única lógica” (p. 57). Como a ênfase é colocada no ensino e não na aprendizagem, é o professor, e não o aluno, que ocupa o cerne do processo de escolarização. O currículo é concebido como “(...) instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber existente (...)” (Leite, 2002a, p. 57), cabendo à Escola estruturar o ensino em função dos conhecimentos que os alunos necessitam para a futura inserção sócio-profissional, numa lógica de submissão ao *status quo* (Leite, 2002a). Aos alunos compete ouvir e reproduzir o que lhes foi transmitido, o mais fielmente possível (César, 2001). Esta concepção tem assumido maior peso no ensino secundário do que no ensino básico (Sacristán, 2000) e, pelo menos no que toca à experiência portuguesa, ao nível do 3º ciclo do ensino básico, maior expressão no ensino recorrente do que no regular, provavelmente por o ensino recorrente ser encarado como uma educação de segunda oportunidade, ou seja, destinada aos que, de alguma forma, já foram excluídos do sistema de ensino regular em anos anteriores e, muitas vezes, também estão sujeitos a diversas outras formas de exclusão e/ou discriminação social.

Em segundo lugar, Sacristán (2000) apresenta uma “(...) concepção de currículo como a experiência do aluno nas instituições escolares” (p. 42), experiência essa que deve responder às necessidades de desenvolvimento pessoal e social do aluno, bem como aos seus interesses. Esta perspectiva do currículo, também designada por “(...) currículo como conjunto de experiências de aprendizagem/teoria prática (...)” (Leite, 2002a, p. 63), surgiu em reacção à visão academicista do currículo, pautando-se por preocupações psicológicas, humanistas, sociais e culturais, em que os processos educativos, bem como o aluno, ganham terreno face aos conteúdos disciplinares e ao professor. Tem subjacente uma concepção de Escola que visa uma educação global e na cidadania e, como refere Leite (2002a), encara a Escola como uma das instâncias de construção da “cidade educativa” (Faure et al., 1977, p. 33). Histórica e culturalmente relaciona-se com a educação, à data, designada por progressista, nos EUA, (Dewey, 1897, 1916/1997; 1938/1997;) e, na educação de adultos, (Lindeman, 1926). Na tradição europeia, observam-se movimentos inovadores quanto aos processos de ensino

e de aprendizagem como, por exemplo, o movimento da escola moderna ou as escolas Rudolf Steiner que, embora com maior expressão na educação de infância e no ensino básico, também abrangem o ensino secundário. Retomando o constructo proposto por Roldão (1999a), de *pêndulo oscilante*, a propósito da evolução curricular, esta segunda tendência, referida por Sacristán (2000), que se fez sentir nas primeiras décadas do século XX, corresponde à deslocação do *pêndulo oscilante* no sentido do aluno, ou seja, dos seus interesses e necessidades.

Em terceiro lugar, Sacristán (2000) apresenta a perspectiva tecnológica, burocrática ou eficientista do currículo, também designada por teoria técnica do currículo (Kemmis, 1998). Associa-se à massificação da educação, com estabelecimento de objectivos educacionais pelo Estado e consequente aspiração à normalização do ensino e ao controlo do currículo (Kemmis, 1998), condições necessárias para que a escolarização se torne uma via eficiente de acesso ao mundo do trabalho. Como refere Sacristán (2000), a gestão científica do currículo é, para a burocracia do sistema educativo, o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, transportando para o campo educativo “(...) os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins (...)” (p. 45) ou, como nos diz Kemmis (1998), o currículo técnico é um currículo “(...) «à prova de professores»” (p. 71, aspas no original), em que estes se tornam – como já acontece em alguns países europeus - em executores (ainda que eficientes) e não em construtores do currículo.

Na linha do currículo técnico destaca-se a obra de Tyler (1949, citado por Kemmis, 1998), que pretende apresentar um procedimento adequado à planificação de currículos ou planos de ensino com base na resposta a quatro questões: Que objectivos se pretendem atingir? Através de que experiências educativas? Como devem essas experiências educativas ser organizadas? e Como podemos verificar se os objectivos foram atingidos?. Como nota Kelly (2004), a principal preocupação de Tyler (1949, citado por Kemmis, 1998) diz respeito aos propósitos do currículo, encarando a selecção dos conteúdos na base da sua presumível eficácia para permitir atingir os objectivos, o mesmo se aplicando à organização das experiências educativas. A avaliação equivale à verificação do grau de consecução dos objectivos. Ainda de inspiração behaviourista, e na mesma linha de revalorização dos saberes académicos, surge a taxonomia de Bloom (1956), que influenciou o desenvolvimento do currículo

em Portugal, como desenvolveremos no Ponto 2.3..

A implantação da versão técnica do currículo surgiu após a 2ª Guerra Mundial, decorrendo da competição científica-tecnológica da guerra fria e da presença crescente da tecnologia no meio sócio-profissional, exigindo competências cada vez mais complexas. Assim, correspondeu a uma deslocação do *pêndulo oscilante* no sentido da revalorização dos saberes científicos, predominantemente associada ao *New Academic Reform Movement*, das décadas de 60 e 70 (Roldão, 1999a). De acordo com esta autora, assumiu importância a teorização de Bruner (1962, 1978) e a ideia de que o ensino de cada disciplina deveria reproduzir o modo de construção do saber nessa disciplina, com especial incidência no ensino da matemática e das ciências.

Como Kelly (2004) afirma, a visão técnica do currículo perdurou até à actualidade, ancorada numa pretensa cientificidade e, por exemplo, a proposta de Tyler foi determinante na gestão, administração e inspecção educativas, bem como nos discursos dos formadores de professores e dos professores (Oliveira, 2006). Como refere Oliveira (2006), na perspectiva de Tyler (1949, citado por Kemmis, 1998), o currículo define o que se deve aprender, através da enunciação dos objectivos de aprendizagem, mas não explicita como se deve aprender nem por que motivos se deve aprender. Leite (2002a) salienta que, apesar das limitações, esta teoria curricular deu alguma importância à aprendizagem dos alunos e à acção intencional do professor no sentido de a melhorar, embora tendencialmente limitada a aumentar o tempo para possibilitar que os objectivos sejam alcançados.

Em quarto lugar, Sacristán (2000) estabelece uma concepção de currículo que utilizaremos como ponto de partida para a elaboração de um referente teórico que nos permita interpretar o caso em estudo neste trabalho, ou seja, “(...) o currículo como configurador da prática” (p. 47), perspectiva que tenta estabelecer uma “(...) ponte entre a teoria [curricular] e a acção [educativa]” (Sacristán, 2000, p.47). Esta concepção estrutura-se a partir de uma preocupação central com a prática curricular (Sacristán, 2000), na qual os professores são chamados para participarem activamente na tomada de decisões educativas e aceitarem as inerentes responsabilidades (Kemmis, 1998). Como este autor nos alerta, em cenários de educação formal nem todos os envolvidos têm idênticos direitos de participação nas decisões curriculares, dado que “(...) as considerações de *status* distorcem a participação” (p. 73, *itálico no original*), o que nos parece particularmente relevante em educação de adultos, em que a paridade (variável)

entre educador e educando aponta como desejável (e necessária) uma maior equidade nas tomadas de decisão, especialmente atendendo-se que é a concretização do projecto pessoal e académico do adulto que está em jogo.

As quatro perspectivas de Sacristán (2000) evoluíram com base na experiência histórica do autor e, como implicitamente já aflorámos, por vezes cruzam-se com uma classificação das teorias curriculares como, por exemplo, a de Kemmis (1988), que parte de um referencial diferente, isto é, da consideração das três formas de investigação social em termos das categorias de interesses que orientam a busca do saber, referidos por Habermas (1972, citado em Kemmis, 1998), ou seja, os interesses técnicos, práticos e emancipatórios do saber que se traduzem nas teorias técnica, prática e emancipatória do currículo.

Neste ponto consideramos pertinente invocar a obra de Stenhouse (1991), enquanto postura crítica e consequente face à teoria técnica do currículo e que, mantendo o interesse nas práticas, nos permite avançar, em termos conceptuais, face à última perspectiva de Sacristán (2000) e, simultaneamente, constituir-se como uma porta de entrada para uma teoria crítica do currículo (Kelly, 2004). Este aspecto foi já antecipado por Sacristán (2000), que entende o currículo como um processo social complexo, afirmando que “Uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefacto intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo” (p. 49). Este autor apresenta já o currículo como mediador entre as práticas sociais, exteriores à Escola, e as práticas típicas da instituição escolar, assunto que desenvolveremos no Capítulo 4.

Stenhouse (1991) critica a concepção do currículo baseada na formulação de objectivos, por considerar que não é consentânea com a natureza do conhecimento, pois tende a reduzi-lo à vertente instrumental, adequando-se às áreas do currículo em que têm maior importância a informação e as capacidades. Considera, também, que a teoria técnica do currículo não promove a melhoria da prática educativa, nem o desenvolvimento profissional do professor. Como afirma Oliveira (2006), o modelo curricular por objectivos não facilita, aos professores, a antecipação das dificuldades que têm de enfrentar na sua acção pedagógica, não lhes permitindo construir respostas mais inclusivas e adaptadas à diversidade dos cenários educativos, ou dos públicos a que a sua acção educativa se destina.

Stenhouse (1991) contrapõe um modelo curricular em alternativa, um modelo de processo, em que os princípios gerais não servem para fazer derivar objectivos específicos, mas para informar e guiar as práticas pedagógicas (Kelly, 2004). Afirma, a propósito do modelo de processo, que é mais adequado (do que o modelo por objectivos) para desenvolver o conhecimento e a compreensão dos alunos (e também do professor), permitindo o desenvolvimento de competências com maior grau de complexidade, potencialmente mais adequadas às necessidades dos educandos, especialmente tratando-se de adultos. Ao preconizar um modelo de processo, Stenhouse (1991) menciona o conflito, sentido pelos professores, entre educar e examinar, dado o papel social que os exames e os níveis de escolarização assumem mas, como o autor afirma, “Os conflitos devem resolver-se mediante compromissos (...)” (p. 141) apontando, assim, uma forma de ultrapassar este impasse. Como este autor salienta, em jeito de conclusão, a pedagogia por objectivos serve mais os interesses dos que estão preocupados com a avaliação do currículo do que com o seu desenvolvimento.

Retomando a preocupação de Sacristán (2000) face à prática curricular e a proposta de Stenhouse (1991) relevamos a necessidade que existe em basear o currículo na acção (e não numa listagem de objectivos) e no desenvolvimento de um processo dinâmico que, por resultar da reflexão do professor sobre as práticas, de preferência através do recurso à investigação colaborativa sobre as práticas, pode favorecer a sua melhoria (César, Bárrios, & Cristo, in press). Portanto, o currículo é um projecto “(...) que precisa de ser desenvolvido na prática, sem a rigidez das políticas educativas, que não abrem espaço à participação dos professores e dos investigadores que desejam auxiliar na melhoria da educação” (Oliveira, 2006, p. 134) e não um receituário para a obtenção de resultados. Conceber o currículo como um projecto significa que a sua concepção e implementação são contextualizadas (Hamido, 2005), ou seja, o currículo não existe no vazio, mas concretiza-se num determinado cenário, construído numa escola, num dado momento e com um determinado grupo de participantes. O currículo, enquanto projecto, permite antecipar o futuro, num olhar enraizado no passado e no presente (Hamido, 2005).

Assumir que o currículo é um projecto que se desenvolve através de um processo dinâmico e historico-culturalmente situado leva a aceitar um papel muito mais importante para os professores e, para Stenhouse (1991), o modelo curricular de processo, ao ser muito mais exigente para os professores, também “(...) oferece um

maior grau de desenvolvimento pessoal e profissional (...)” (p. 142). Parece-nos bastante interessante que Stenhouse (1991) associe o desenvolvimento pessoal ao profissional, posição também defendida por Perret-Clermont e Lamboloz (2003) e Rochex (1998), postura com que concordamos, não só porque a complexidade das competências profissionais exige a mobilização de recursos cognitivos, sociais e emocionais construídos noutras instâncias (Pires, 2000), mas também porque entendemos o indivíduo como um sistema holístico, uma construção dialógica de diversas identidades (César, 2003a; Hermans, 2001, 2003), em que o pessoal e o profissional formam uma matriz complexa, dinâmica em que as diversas componentes estabelecem relações dialécticas.

Num modelo de processo a qualidade do desenvolvimento curricular é configurada, mas também configura, as competências do professor, designadamente o assumir uma atitude investigativa, isto é, “(...) uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática” (Stenhouse, 1991, p. 211). Este autor concebe o desenvolvimento curricular ancorado na escola e no professor, enquanto construtor do currículo. Ao carácter asséptico do modelo técnico, este autor contrapõe que o desenvolvimento curricular só existe associado ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, posição em que reconhecemos um potencial de emancipação para o próprio professor.

No entanto, parece-nos que, ao assumir o desenvolvimento curricular centrado na escola, poderia ter ido mais longe na compreensão da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do professor. Da experiência pessoal e profissional que desenvolvemos não podemos deixar de salientar a importância do professor ter um grupo de pertença, securizante mas também desafiador, com quem possa discutir as suas práticas e que, numa abordagem mais imediata, se poderá situar na própria escola, enquanto grupo disciplinar ou conselho de turma. No grupo, o professor poderá encontrar um local de reflexão participada e discussão crítica, que lhe poderá permitir avançar colaborativamente na construção de práticas pedagógicas mais sustentadas e, também, adaptadas aos alunos. Como relata Oliveira (2006), um conselho de turma responsável pela docência de um grupo de alunos com dificuldades de adaptação ao ensino regular pode constituir-se como uma comunidade de questionamento (Wells, 1999) com este propósito, situação idêntica à vivida pelo conselho de turma envolvido na construção do currículo em alternativa, que

constitui o caso em estudo nesta investigação.

A experiência que desenvolvemos leva-nos a considerar que, independentemente do grupo com que o professor trabalhe na escola (que até ao ano lectivo de 2006/2007 facilmente variava anualmente, especialmente para os professores mais jovens), a pertença a um grupo mais alargado, de investigação, preferencialmente interdisciplinar, com professores de vários níveis de ensino, proveniências e em diferentes fases da carreira, pode ainda ser uma experiência mais enriquecedora. Foi o que nos aconteceu, enquanto membro do projecto *Interacção e Conhecimento* (durante sete anos), experiência que guardamos como capital pessoal e profissional e que consideramos especialmente valiosa num tempo em que, como nos diz Leite (2006a),

Depois de se ter aceite, no final dos anos 50 (séc. XX), que a causa do insucesso escolar residia nos Q.I. (quocientes de inteligência) dos estudantes, nos anos 60 que era devida ao *handicap* sócio-cultural das famílias e nos anos 90 que as suas causas eram diversas, passando também pela forma como a escola se organiza e selecciona o conhecimento, parece, agora, querer convencer-se a opinião pública que a responsabilidade é apenas dos professores. (p. 3, abreviaturas e siglas no original)

A pertença a um grupo desta natureza permite, ao professor, dispor de um meio intelectualmente estimulante e de um clima de segurança emocional onde podem encontrar o que alguns autores designam como *amigos críticos* (Leite, 2002b, 2005; Oliveira, 2006), que lhe permitam progredir, do ponto de vista pessoal e profissional, como professor e como investigador. O papel da investigação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, sendo um tema controverso, não deixa de estar em discussão há largos anos e tem, em diversos estudos, evidências empíricas que não são de negligenciar (César et al., in press; Oliveira & Serrazina, 2002).

Embora concordemos com algumas das medidas implementadas pela equipa que actualmente tutela o Ministério da Educação (e discordemos da omissão relativamente ao muito que ficou por implementar como, por exemplo, o alegado prolongamento curricular nas escolas de 1º ciclo), parece-nos que a forma como essas medidas têm sido divulgadas para a opinião pública tem denegrido a imagem dos professores e feito perigar o entusiasmo de muitos deles (Leite, 2006a), não contribuindo para o estabelecimento de redes de trabalho colaborativo entre os professores, indispensáveis ao desenvolvimento do currículo.

O movimento curricular iniciado por Stenhouse (1991) acompanha o deslocamento do “*pêndulo oscilante*” da evolução curricular, no sentido de uma aproximação ao aluno e seus interesses, registada em finais dos anos 60 e início da

década de 70, do século XX (Roldão, 1999a). Esta autora refere que este movimento foi acompanhado da introdução, no currículo, de temas do quotidiano, bem como da flexibilização dos planos curriculares. No final da década de 70 e na década de 80 fazem-se ouvir, de novo, as vozes críticas que associam os currículos mais ligados às especificidades locais das escolas à diminuição da preparação científica dos estudantes (Roldão, 1999a), (re)colocando-se a ênfase da planificação curricular no domínio dos conhecimentos e na estruturação das aprendizagens. Entretanto, foi-se avolumando o alheamento das gerações mais jovens face à participação social e cívica, o que colocou na ordem do dia a necessidade de incluir, nos currículos do ensino básico, vertentes relacionadas com a educação na cidadania (Roldão, 1999a).

A par desta variação oscilante e bipolar do currículo começa a desenvolver-se uma terceira perspectiva de intervenção no currículo, não tanto ao nível da sua construção, mas da reflexão sobre os pressupostos que lhe servem de base. Referimo-nos à intervenção dos teóricos críticos do currículo para quem, segundo Kemmis (1998), o modelo curricular proposto por Stenhouse (1991) serviu de ponto de partida. Estes autores (re)conceptualizam o currículo face à insatisfação provocada pela resposta uniforme proporcionada pela teoria técnica do currículo, movimento designado por reconstrutivismo social, e em que se destacam autores como Apple (1999), Kemmis (1998) e Leite (2002a). Este movimento rejeita a ideia de que o currículo se deve pautar pelas necessidades da sociedade num dado momento, pois considera que são formuladas em função dos interesses das classes dirigentes; em vez das exigências da sociedade coloca o indivíduo, na sua relação com os outros, no centro do processo curricular (Leite, 2002a).

A orientação do currículo de acordo com os interesses das classes dirigentes é facilmente identificável em Portugal, por exemplo, na oferta de um ensino técnico de frequência predominantemente popular e terminal (e, mesmo assim, restringido ao extracto urbano e com algum poder económico da classe popular), a que se contrapunha um ensino liceal destinado às elites (e no qual os professores do ensino primário só necessitavam de frequentar o curso geral!) e que só a pressão social levou a uma modesta expansão, antes do 25 de Abril de 1974. Tal não nos preocuparia para além da categoria de facto histórico (ainda que com repercussões no presente) se não o encontrássemos perpetuado na Escola de currículo uniforme que se construiu no processo de alargamento da escolarização após o 25 de Abril. Como tal, convocaremos

as vozes dos teóricos críticos para nos ajudarem a construir um entendimento de currículo para a educação (de adultos) numa sociedade democrática em que, como afirma Kelly (2004), o currículo deve “(...) proporcionar uma experiência libertadora pela focagem em aspectos como a promoção do respeito pela liberdade dos outros, na aceitação da variedade de opinião, e no enriquecimento da vida de cada indivíduo nessa mesma sociedade, independentemente de classe, raça ou credo” (p. 3). Este é um tipo de currículo que exclui a intolerância, adaptando-se a uma sociedade em que o respeito e valorização da diversidade é a tónica dominante, expressando-se numa crescente inclusividade, que aqui se relaciona, directamente, com a interculturalidade (César & Favilli, 2005; Teles, 2006; Teles & César, 2007). Um currículo que aspira a tornar-se um caminho para uma vivência democrática também não se pode limitar ao vocacionalismo redutor (Kelly, 2004), que tem vindo a assumir posição na educação de adultos, conforme já discutimos no Capítulo 1.

O movimento do currículo como reconstrução social ou movimento reconceptualista (Leite, 2002a) reporta-se à teoria crítica e teve origem nos EUA e na Inglaterra, no final dos anos 70 (Leite, 2002a). A teoria crítica tem como enquadramento posições neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas (Pacheco, 1996), não aceitando nem os pontos de vista burocráticos nem os liberais (Kemmis, 1998). O currículo surge imbuído de um discurso dialéctico, emancipatório, para educador e educandos, com “(...) enfoque democrático participativo, comunitário, tratando de estabelecer uma ordem [estrutura] em que todos podem participar na tomada de decisões” (Kemmis, 1998, p. 132). Esta participação pode passar pela contribuição dos educandos para a construção do currículo, que Kemmis (1998) prevê e denomina como “(...) «curriculum democrático» na turma (...)” (p. 132, aspas no original).

Leite (2002a) considera que a “(...) concepção ecológica e crítica do currículo associa-o à ideia de projecto, tendo em conta os contextos onde ele se constrói e desenvolve, e reconhece o papel do agente nos processos de dinâmica social e cultural” (p. 87). Embora subscrevendo o teor desta afirmação, entendemos serem úteis duas clarificações. Em primeiro lugar, dado que nos situamos numa perspectiva de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), e consideramos as situações educativas histórico-culturalmente situadas (Vygotsky, 1932/1978), entendemos preferível utilizar o termo cenário em vez de contexto, uma vez que tem implícita a construção social dos

diversos espaços de acção, incluindo a sua modificação em função da situação (cena), presente nas várias situações em que o currículo se desenvolve. Assim, por uma questão de rigor face ao posicionamento teórico que assumimos, só utilizaremos o termo contexto nas citações de outros autores. Também nos parece que, numa perspectiva crítica do currículo, o termo actor – enquanto aquele que representa o que outros escreveram – poderá ser substituído por agente – enquanto aquele que age, que prepara e efectua a acção, que participa de forma legítima nas actividades de uma determinada comunidade (Lave & Wenger, 1991), mas, também, que reflecte sobre eles para, posteriormente, voltar a agir. A adopção da natureza de projecto no currículo filia-se na perspectiva crítica e traduz-se na aceitação e promoção da flexibilidade, ao nível do plano curricular, das suas intenções, concretização e avaliação (Leite, 2002a). Retomaremos o constructo de flexibilização curricular no processo de aproximação ao currículo que constitui o caso em estudo nesta investigação. Entendemos a flexibilização curricular como a procura de práticas pedagógicas que permitam, aos estudantes, desenvolverem projectos individuais de aprendizagem (Abrantes, 2001), mas procurando que ocorram as aprendizagens essenciais, definidas como tal no currículo nacional.

Na concepção crítica, como afirma Leite (2002a), “(...) o currículo constrói-se à medida que se vai desenvolvendo (...)” (p. 86), pois “É no fazer que as práticas se aperfeiçoam (...)” (César et al., in press, p. 2), mas num fazer ligado à reflexão, ou seja, socorrendo-nos da utilização do conceito de *praxis* (Pacheco, 1996), enquanto acção-reflexão-acção, que já abordámos a propósito do contributo de Paulo Freire. Embora possa (e deva) existir uma reflexão inicial acerca das finalidades educativas do currículo, não há fronteiras entre a planificação e a implementação (Leite, 2002a); o currículo constrói-se e (re)constrói-se com base na reflexão sobre as práticas desenvolvida pelos participantes, que podem – e devem – não ser só os professores, num processo dialógico, em que se constroem novos modos de ser, pensar, sentir, agir e reagir. Em educação de adultos, uma teoria curricular útil é a que resulta de uma reflexão crítica sobre as práticas e que, posteriormente, permite actuar sobre essas mesmas práticas, transformando-as, num movimento dialéctico de inspiração freireana. Consideramos a perspectiva ampla de currículo, adoptada por Leite (2002a), como uma proposta que se adequa à construção de uma noção de currículo que funcione como uma ferramenta mental (Vygotsky, 1932/1978) e que Leite (2002a) descreve

como correspondendo a um

(...) conjunto de processo de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar. (...) Pensamos o currículo nas relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da acção, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos (...) na sua dimensão de intervenção e reconstrução social. (pp. 89-90)

Nesta acepção ampla, o currículo enquadra, orienta e configura a acção da escola e seus participantes na construção dos projectos de desenvolvimento pessoal e académico de um grupo de alunos caracterizado pela diversidade de etnia, classe, género e competências, como acontece na actual população das escolas portuguesas.

2.2. Educação inclusiva

O maior desafio que enfrentam os sistemas escolares através do mundo é o da educação inclusiva.

(Ainscow & César, 2006, p. 231)

A inclusão é um constructo multifacetado, passível de diversas abordagens, podendo conduzir a posicionamentos de chegada distintos (Rodrigues, 2003). A abordagem da inclusão, na sociedade dita ocidental, iniciou-se exteriormente ao sistema educativo, a partir da publicação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (ONU, 1948) e através de movimentos sociais de reclamação da cidadania das mulheres, de luta contra o racismo, a favor da aceitação das várias identidades sexuais, da inclusão de indivíduos categorizados como apresentando deficiência, designação então em uso (ONU, 1948). A sociedade dita ocidental é cada vez mais multicultural (Abreu, & Elbers, 2005; César & Oliveira, 2005; Elbers & de Hann, 2005; Leite, 2002a; Moreira, 2003; Pastoor, 2005), situação que decorre de fenómenos migratórios, de há muito existentes, mas que actualmente assumem especial relevância, pelo que, como afirmam Delors e seus colaboradores (2003), urge “(...) aprender a viver juntos” (p. 18), ou seja, os caminhos da inclusividade social cruzam-se, cada vez mais, com os da interculturalidade.

A educação inclusiva constitui uma porta de entrada privilegiada para a

inclusão social, uma vez que, numa perspectiva de educação ao longo da vida, não necessariamente (nem desejavelmente) escolarizada, pode configurar um sector de intervenção contínua na vida dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades. Não se esgotando a educação na Escola, parece-nos inegável que o processo de massificação da educação, conferiu à escolarização uma crescente visibilidade social e que, à Escola, cabe a obrigação de se (re)inventar, numa (re)criação das práticas, no sentido de incluir os públicos diversificados que a procuram. O insucesso escolar, expressando-se, entre outros fenómenos, nas retenções, absentismo, abandono escolar e indisciplina, conduz à exclusão escolar, o primeiro degrau da exclusão social (Quintela, 1997).

Correia (2003) alerta-nos para a emergência de um “(...) «paradigma de exclusão» (...)” (p. 40, aspas no original), no âmbito do qual se produzem discursos políticos e mediáticos que, tendencialmente, desresponsabilizam o Estado e colocam o ónus da exclusão nos excluídos. Segundo este autor, a influência do “paradigma da exclusão” estende-se às próprias ciências sociais, relegando para segundo plano reflexões centradas em problemáticas como a desigualdade social, o desemprego e o combate à pobreza, que assumiram relevância no início dos anos 80, do século XX. Como afirma Canário (2003), parece ser uma nova forma de ler a realidade social, acrescida do uso de constructos como empregabilidade, flexibilidade e mundialização (Correia, 2003) que, conforme discutimos no Capítulo 1, se associam à crescente pregnância da aprendizagem ao longo da vida, em detrimento da educação ao longo da vida (Jarvis, 2006).

Correia (2003) refere que a preponderância social do paradigma da exclusão decorre das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que se caracterizam por três tendências. Em primeiro lugar menciona a “(...) desestabilização dos estáveis (...)” (p. 41), com expressão na precarização laboral da classe popular e de parte da classe média, designadamente, dos jovens licenciados. Assim, a precaridade social constitui-se como um *modus vivendi*, segunda tendência assinalada por este autor e, no âmbito da qual, os indivíduos “(...) experimentam trajectórias erráticas e trajectórias estruturadas por passagens entre situações de emprego, desemprego, não-emprego e formação” (p. 41). A precaridade social é reforçada pelo que Correia (2003) aponta como a terceira tendência, “(...) o agravamento do desemprego e a fragilização das convenções que definem o estatuto do desempregado” (p. 41).

Como já abordámos no Capítulo 1, a precaridade social que actualmente

caracteriza sectores cada vez mais alargados da sociedade dita ocidental aparece-nos com uma roupagem de dinamismo, em que se apela ao indivíduo para que invista na sua aprendizagem ao longo da vida, como se dela dependesse a criação de emprego e a diminuição da precaridade social e individual. A aprendizagem ao longo da vida é tanto menos eficaz quanto menor o capital educacional do indivíduo, ou seja, tende a revelar-se tanto mais retórica e conducente a visões acríticas da realidade social quanto menor a “(...) rectaguarda educativa” do indivíduo (Seguro, 2006, p. 28). Não sendo a Escola a única instância que permite construir esta rectaguarda educativa, parece-nos assumir uma importância não negligenciável, nomeadamente pelo efeito que as habilitações académicas dos indivíduos têm no desenvolvimento da literacia (Benavente et al., 1996), especialmente para aqueles cuja pertença social não lhes facilita o acesso a outras modalidades educativas. A Escola é, ainda, uma das poucas instituições por onde passam todos os membros de uma sociedade. Todavia, mesmo considerando apenas a escola pública, nem todos passam pela mesma Escola, durante os mesmos tempos e, como de há muito nos alertam autores como Bourdieu (1966/1999), estas passagens diversas pela Escola tendem a agravar as desigualdades de entrada.

Como refere este autor, o sucesso académico é tanto mais elevado quanto mais conforme à cultura hegemónica for o nível cultural do meio familiar. Se a possibilidade de ascensão sócio-profissional era uma realidade nos anos 70 e 80, do século XX, quando abundavam os empregos que exigiam determinadas qualificações (Barroso, 2003), actualmente, o sucesso académico não é sinónimo de mais fácil e rápida inclusão sócio-profissional. Porém, o insucesso académico, bem como, a consequente exclusão escolar, dificultam a entrada do indivíduo no mundo do trabalho, bem como de participação em processos de aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida não produz emprego, mas pode facilitar a mobilização/desenvolvimento de competências que possibilitem, aos indivíduos, pressionar os poderes políticos para que empreendam uma luta contínua e sustentável contra a precaridade social, passando por uma redistribuição da riqueza por sectores significativos neste domínio.

Barroso (2003) tipifica os modos de operacionalização da exclusão escolar, considerando a exclusão que advém da “(...) «desigualdade de oportunidades»” (p. 27, aspas no original), construída através das influências, nos percursos académicos dos estudantes, das respectivas proveniências sociais, da insuficiente diferenciação a favor dos que provêm de estratos sócio-culturalmente mais afastados das culturas

académicas, o que se relaciona com a natureza da oferta educativa e o modo de organização do trabalho escolar, a que este autor acrescenta a exclusão associada à problemática do insucesso académico e do abandono escolar. Barroso (2003) considera, ainda, que “(...) a escola exclui «incluindo» (...)” (p. 27, aspas no original), ou seja, a escola rege-se por modelos de organização e veicula padrões culturais hegemónicos (Apple, 2003), tornando a oferta educativa desadequada à diversidade dos públicos que a procuram, produzindo uma “«exclusão pelo sentido», (...) em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (Barroso, 2003, p. 27, aspas no original). Como refere este autor, os diversos modos de exclusão escolar são influenciados pela conjuntura sócio-económica e respectivas políticas educativas mas, também, pelas formas de organização do trabalho pedagógico e de relacionamento da escola com a comunidade educativa e social. A massificação da educação, não foi acompanhada da democratização da Escola, que se tornou incapaz de “(...) gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (...)” (Barroso, 2003, p. 31).

O público a que a Escola precisa de dar resposta é cada vez mais numeroso e diverso, com origens sociais variadas, uma vez que se alargou o acesso à Escola às camadas populares que tendiam a aceder, até ao 25 de Abril de 1974, quanto muito, ao ensino técnico, de frequência maioritariamente terminal. Uma circunstância que muito nos agradaria aplaudir se não correspondesse à “(...) transferência para níveis mais elevados de escolaridade, [d]a segregação social dos percursos escolares (...)” (Barroso, 2003, p. 26), que a mercantilização da educação se tem encarregado de acentuar. Ao aumento da diversidade dos públicos associa-se a crescente abrangência da resposta esperada da Escola, numa complexidade que parece não terminar, pelo que, como afirma Nóvoa (2005b), “O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade” (p. 16). Canário (1995) explicita alguns dos apelos dirigidos à Escola: “(...) para que a escola providencie educação ambiental, educação para o multiculturalismo e para a paz, educação para a saúde, educação sexual, promova o desenvolvimento moral, faça prevenção da sida, do alcoolismo, etc.” (p. 151). Encontramo-nos, assim, no que Nóvoa (2005b) designa por, “(...) caminho do transbordamento [que] conduziu-nos a um impasse” (p. 16) e, para este impasse, impõem-se operacionalizações da inclusão centradas no currículo, como discutiremos

no próximo ponto.

As primeiras tentativas de integração, como à data se dizia, no ensino regular, de crianças e jovens em condição de deficiência, em Portugal, datam da década de 70 (Freire, 2006), constituindo mais um contributo para a diversidade da população discente, embora apenas após a publicação da LBSE (AR, 1986/2005), o Estado tenha assumido a educação especial como uma modalidade de educação escolar (art. 19º), visando “(...) a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (AR, 1986/2005, art. 20º, Ponto 1). Como refere Bénard da Costa (1995), a LBSE (AR, 1986/2005) assume uma importância fundamental na construção do direito das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) a uma educação de qualidade e “(...) foi determinado que a sua educação se deve processar, sempre que possível, em estruturas regulares de ensino (...)” (p. 56), o que responsabiliza a Escola pela inclusão das crianças e jovens categorizados como apresentando necessidades educativas especiais (Freire, 2006). Apesar do discurso da educação permanente ter chegado a Portugal no início dos anos 70, no artigo que a LBSE (AR, 1986/2005) dedica à educação especial, Artigo 20º, o público adulto não é mencionado, sendo referido que, no âmbito da educação especial assume relevância “O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes (...)” (AR, 1986/2005, artº 20º, Ponto 3–e), como se a educação dos indivíduos categorizados como apresentando NEE (e dos restantes) terminasse na juventude.

Além desta diversificação do público escolar decorrente de um afluxo, à Escola, de sectores da sociedade que anteriormente não lhe acediam, Portugal, país de saída de emigrantes nos anos 50 e 60 do século XX, passou a constituir-se como país de acolhimento (ou, pelo menos, de recepção) de estrangeiros. Desde meados da década de 70, Portugal tem recebido um número considerável de cidadãos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs), sendo a área da Grande Lisboa um destino de eleição dessas populações. Desta forma, a presença de crianças, jovens e adultos oriundos dos PALOPs tem sido uma constante no sistema educativo, especialmente ao nível da escolaridade básica, no ensino regular e recorrente (César & Azeiteiro, 2002; Courela & César, in press b; Escola Secundária Manuel Cargaleiro [ESMC], 2000; Moreira, 2003). Às dificuldades de expressão e compreensão do português, língua falada e escrita nos cenários de educação formal (e que, em muitos casos, não corresponde à língua materna), acrescem diferenças curriculares entre os

países de origem e de acolhimento, bem como a existência de formas de estar e de sentir diversas, resultantes de diferenças culturais.

Desde a década de 90, do século XX, Portugal tem sido destino de emigração de outros povos, nomeadamente provenientes da Europa dita de Leste, do Brasil e de Timor, cuja presença também tem aumentado a diversidade do público escolar (César & Oliveira, 2005). Desta forma, as culturas presentes na Escola são cada vez mais diversas, tanto no ensino regular como no recorrente. A heterogeneidade da sociedade portuguesa actual e, consequentemente, da população escolar, traduz-se na existência de alunos com diferenças ao nível das motivações, projectos de vida, valores, competências, desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional e meios sócio-culturais, que importa incluir na escola (Loureiro, Rijo, & César, 2001).

Em regime nocturno, com a expansão do ensino recorrente nos anos 90 (Pinto et al., 1998), a Escola passou a ser procurada por jovens excluídos do ensino regular (Vieira de Castro, Sancho, & Guimarães, 2006), mas também por adultos que pretendem retomar os estudos ou aceder à oportunidade educativa que lhes foi negada numa fase mais precoce da vida. À diversidade que descrevemos anteriormente junta-se, no caso do ensino recorrente, a que decorre da co-existência de indivíduos em diferentes escalões etários e com experiências e expectativas de vida muito diversas.

No apelo à maior inclusividade da Escola e dos sistemas educativos assume protagonismo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), segundo a qual “(...) o modo mais efectivo de combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (p. iv) é através da construção de escolas regulares orientadas para a inclusão (Ainscow & César, 2006), ou seja, escolas em que os professores se assumam como profissionais reflexivos (Ponte, 2002; Schön, 2000; Stenhouse, 1991), empenhados na adequação das práticas pedagógicas aos estudantes. Como referem Karagianis, Stainback e Stainback (1999), a criação de escolas mais inclusivas implica empreender mudanças organizacionais e funcionais, a nível da articulação dos diferentes agentes educativos, da gestão da sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso mesmo, pode também gerar resistências, medos, receios, que impeçam a criação de cenários de educação formal mais inclusivos (César & Santos, 2006). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) configurou o pensamento educativo (Freire & César, 2001), começando a inclusão a ser considerada um direito fundamental, que não pode ser negado a nenhum grupo (Baptista, 1999; Barton, 1997; Bénard da Costa, 1999; César,

2003; Clark, Dyson, Milward, & Skidmore, 1997; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999). Após a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), diversos países têm procurado orientar as políticas educativas e as práticas pedagógicas no sentido de tornarem as escolas mais inclusivas (César & Ainscow, 2006; Mittler, 2000), embora varie consideravelmente o que se tem entendido por inclusão nos diversos países, bem como a aceitação da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; Brantlinger, 1997; Freire & César, 2002). Observam-se resistências à inclusão quer da parte dos educadores da escola dita regular quer da parte de algumas organizações de pessoas categorizadas como apresentando NEE, que alegam prestar melhores serviços educativos, para essas pessoas, do que a escola regular (Ainscow & César, 2006).

Os entendimentos acerca da educação inclusiva são múltiplos, variando em cada país e em cada escola (Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000). Por exemplo, na Índia, a educação inclusiva é entendida como bastante próxima da educação especial (Singal, 2006). Na África do Sul, a educação inclusiva iniciou a sua implementação após a abolição do regime político de *apartheid*, no mesmo ano em que foi publicada a Declaração de Salamanca, em 1994 (Engelbrecht, 2006). Segundo esta autora, na África do Sul é pertinente uma mudança no foco de observação, das crianças categorizadas como apresentando NEE, para a identificação e avaliação das barreiras à aprendizagem, para sua posterior eliminação. Na Austrália foram fundadas diversas escolas destinadas à educação especial, nos anos 40 a 70, do século XX (Forlin, 2006). No início da década de 80 iniciou-se, neste país, um movimento visando a inclusão de pessoas categorizadas como apresentando NEE na escola regular (Forlin, 2006). Nos EUA, Kugelmass (2006) aponta uma tendência histórica para a segregação das crianças por raça, classe social, género e supostas capacidades (*abilities*), apesar de existirem documentos de política educativa que apontam para a inclusão, desde meados do século XX. Segundo esta autora, nos anos 60 e 70, criaram-se escolas para crianças categorizadas como apresentando NEE, por pressão dos pais e dos educadores. Durante os anos 90, as mudanças na legislação federal iluminam como se começou a questionar a existência, em cenários de educação formal, de uma aprendizagem individual e culturalmente neutra, passando as reformas do sistema educativo a apontar para a construção de currículos que atendam às especificidades culturais dos alunos e para a inclusão, em turmas regulares, de crianças consideradas como apresentando NEE.

De acordo com Ainscow e César (2006), uma recente análise de investigação internacional realizada por Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaugh,

Howles e Smith (2006) permite agrupar o que se entende por inclusão em cinco sentidos específicos. Em primeiro lugar, a “Inclusão relacionada com a deficiência e as «necessidades educativas especiais» (...)” (Ainscow & César, 2006, p. 233, aspas no original), havendo, segundo estes autores, um entendimento generalizado segundo o qual a educação inclusiva diz respeito à educação, em escolas regulares, de estudantes em condição de deficiência, ou categorizados como apresentando NEE. Como Ainscow e César (2006) salientam, parece mais adequado não considerar os casos isolados destes estudantes mas procurar eliminar ou, pelo menos, diminuir as “(...) barreiras à aprendizagem e à participação [disponibilizando] recursos para suportar a aprendizagem e a participação” (Ainscow & César, 2006, 233), assumindo que, pelo menos uma parte dessas barreiras decorrem dos modos de organização do trabalho escolar e não das características do estudante. Alterar os modos de organização do trabalho escolar pode passar pela criação de ambientes de aprendizagem como as comunidades de aprendizagem (Roth, 1998, 2003) que, ao promoverem aprendizagens significativas para os estudantes, mediante o trabalho colaborativo, diminuem o risco da “(...) exclusão pelo sentido (...)”, referido por Barroso (2003, p. 27).

Em segundo lugar, Ainscow e César (2006) referem a “Inclusão como resposta a exclusões disciplinares (...)” (p. 234) afirmando que, em muitos países, a educação inclusiva se encontra relacionada com a identificação de estudantes categorizados como tendo comportamentos disruptivos. Em Portugal, os currículos em alternativa surgiram como uma medida extrema para tentar evitar ou interromper processos de abandono escolar, nos ensinos regular e recorrente. No regulamento que rege os currículos em alternativa, publicado em anexo ao Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996), enumeram-se as seguintes situações em que se podem encontrar os potenciais públicos-alvo: “(...) insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (SEEI, 1996, Regulamento, I – Âmbito, Ponto 1). Não sendo especificamente mencionados os comportamentos disruptivos, parece-nos que, frequentemente, poderão associar-se a qualquer das situações referidas, com incidência no ensino regular, uma vez que, ao nível do ensino recorrente, é mais frequente a questão colocar-se em termos de absentismo e abandono escolar, mas não de comportamentos disruptivos.

Em terceiro lugar, Ainscow e César (2006) referem a “Inclusão respeitante a todos os grupos vulneráveis à exclusão (...)” (p. 234), o que corresponde a uma

perspectiva mais ampla da educação inclusiva, podendo associar-se a constructos como “inclusão social” e “exclusão social”. Parecem existir facetas comuns nos processos de exclusão vividos pelos estudantes categorizados como apresentando NEE, pelos que apresentam comportamentos disruptivos ou que são provenientes de estratos sócio-economicamente desfavorecidos (Ainscow & César, 2006; César & Oliveira, 2005).

Em quarto lugar, Ainscow e César (2006) mencionam a “Inclusão como promoção da escola para todos (...)” (p. 234), garantindo que a Escola proporciona equidade de oportunidades a todo e qualquer aluno, confrontando-os com experiências de aprendizagem diversificadas. Em países como a Noruega, a existência de escolas ligadas às comunidades locais tem contribuído para a segregação dos originários dessas comunidades (Ainscow & César, 2006), pelo que é necessário que os processos inclusivos se fundamentem, não só na aceitação da diferença, mas na sua valorização. Valorizar a diferença significa que todo e qualquer um é membro de pleno direito da comunidade escolar e social, sendo valorizadas as diferenças que são encaradas como um enriquecimento e não como um problema.

Em quinto lugar, Ainscow e César (2006) apontam a “Inclusão como Educação para Todos (...)” (p. 235, maiúsculas no original) com expressão num movimento desenvolvido desde os anos 90, do século XX, principalmente coordenado pela UNESCO, em que se destacam a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), subscrita por 95 países e organizações que, segundo Rodrigues (2003), estavam determinados em fazê-la cumprir. Em Portugal, com a publicação do Despacho Nº 105/97, de 1 de Julho (Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, 1997), assume-se uma orientação inclusiva para a educação, acompanhada pela substituição do termo integração pelo de inclusão, ao nível dos documentos de política educativa e dos discursos académicos e políticos.

Em cenários de educação formal, na perspectiva da integração, é ao aluno que cabe, quase exclusivamente, adaptar-se à Escola (César, 2003a), sem que as estruturas organizacionais da escola e as práticas pedagógicas sejam alteradas ou sequer questionadas, pois considera-se que as causas da inadaptação se relacionam com o aluno, a sua família ou o grupo social de pertença (Freire, 2006). Portanto, na abordagem da integração, a diferença existente na comunidade escolar é ignorada, sendo encarada como algo a abafar e a camuflar (Melro & César, 2002), esperando-se que exista uma adaptação conformada dos alunos aos modos de funcionamento da escola e que a diferença seja o mais possível anulada ou, pelo menos, ultrapassada, no

sentido de uma aproximação a um idealizado aluno padrão (Ainscow, 1999; Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000; Freire, 2006; Strømstad, 2003). Daí que, associada à integração, apareça a normalização, ou seja, tornar as diferenças o mais próximo possível do que se entende por “normal” (César, 2003a).

A Escola integradora foi funcionando sem grandes sobressaltos, conduzindo cada um ao lugar que a sua origem social tornava razoável, enquanto a diversidade no seu seio não foi suficiente para a questionar, ou seja, antes da massificação da educação se concretizar e/ou antes do mundo do trabalho começar a valorizar a criatividade, a resolução de problemas ou o trabalho em equipa, por vezes mesmo envolvendo equipas de diferentes países/continentes/culturas. A massificação da educação e a diversidade da comunidade discente (e docente) tornaram a Escola integradora disfuncional e geradora de exclusão escolar e social, não só no ensino regular, mas também no ensino recorrente, em que muitos estudantes não se adaptavam ao SEUC, acabando por abandonar o sistema educativo (Badalo, 2006; Courela, 1999; Leiria & Seguro, 1999; Rothes, 1995).

A perspectiva da inclusão implica um olhar radicalmente diferente que coloca, na Escola, a obrigação de se adaptar às necessidades e características dos seus diversos públicos, ou seja, a diferença, que é respeitada e mesmo celebrada (Barton, 1997; César, 2003a; UNESCO, 1997, 2000), o que corresponde a encarar a diversidade como uma fonte de riqueza e como algo que devemos usufruir. Ao exigir que a escola se adapte aos estudantes, a educação inclusiva constitui-se como um incentivo para a mudança e o desenvolvimento dos agentes educativos (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Barton, 1997; Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999).

Os princípios da Escola para Todos ou Escola Inclusiva (Ainscow, 1991, 1999; Ainscow & César, 2006; Bénard da Costa, 1996; César, 2000a, 2003a; Porter, 1997) ultrapassam largamente a inclusão de alunos categorizados como apresentando NEE pois, ao atender à riqueza da diferença, preocupa-se com a singularidade e unicidade de cada indivíduo (Bénard da Costa, 1996; César, 2000a). Como referem César e Silva de Sousa (2002), as soluções para lidar com a diferença têm de ser encontradas na comunidade educativa e alicerçar-se no respeito por essa mesma diferença, de modo que cada um seja “(...) ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada” (César, 2003a, p. 122).

O questionamento da exclusão escolar e social, expressa em diversos movimentos sociais, torna cada vez mais premente uma educação e uma Escola que

assumam a diversidade pois, como afirmam Armstrong e seus colaboradores (2000), “A diversidade é um facto social (...)” (p. 134). Sendo a diversidade inevitável, e a escola básica um espaço/tempo de encontro dos vários grupos sociais, cabe-lhe construir respostas para a diversidade, pelo que subscrevemos uma “(...) **escola de todos e para todos**, em que a cada aluno seja dada uma voz (...)” (César, 2003a, p. 122, negrito no original), isto é, especialmente no caso de educandos adultos, que os seus interesses, características e necessidades sejam tidos em conta nas decisões que determinam as vivências na comunidade escolar, num processo de acção-reflexão-acção crítico e colaborativo.

A expansão do constructo de exclusão social que, como discutimos antes, tem assumido relevância nos discursos sobre a realidade social, aponta para a existência de uma sociedade que não é inclusiva, onde muitos indivíduos enfrentam dificuldades na construção de projectos de vida viáveis. Como propõe Rodrigues (2003), utilizaremos, preferencialmente, a expressão educação inclusiva em vez de escola inclusiva, uma vez que a consideramos mais abrangente, pois o processo de inclusão não se pode ficar pela Escola, mas precisa de abranger a comunidade social e a família. Para Rodrigues (2003), não é sustentável a existência de uma Escola inclusiva numa sociedade exclusiva pois “(...) se os valores da escola não tiverem expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido” (p. 9). Contudo, concordarmos com esta posição não significa que tenhamos desistido da Escola inclusiva; efectivamente, uma escola inclusiva numa sociedade inclusiva é a utopia que perseguimos e, como afirma Wade (2000), “Se somos utópicos, devem deixar-nos com as nossas utopias, enquanto elas nos impulsionarem a actuar e nos motivem. É inegável que uma utopia que estimula à acção é preferível a uma que gera inércia e sonolências” (p. 9).

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) foi precedida da publicação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), assinada pelos participantes da *Conferência mundial sobre a educação para todos* que a UNESCO promoveu, em Jomtien, e antecedeu o *Fórum Mundial sobre Educação*, promovido pela UNESCO, em 2000, em Dakar. Na *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, é efectuado um balanço, a nível mundial, sobre a concretização do direito à Educação, sendo afirmado que:

(...) mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos e o

analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; (...) mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico [escolaridade básica, variável segundo o país] (UNESCO, 1990, Preâmbulo)

No que se refere à escolarização, uma das faces da Educação inclusiva, o direito à Educação, especialmente do género feminino e dos adultos, permanecia, em 1990, uma realidade remota reconhecendo-se, na *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990) que, durante a década de 80, a educação básica não avançou como seria desejável. Os signatários da declaração reafirmam o direito de todos à educação, comprometendo-se a contribuir para a sua concretização mediante a aprovação dum plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Na *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990) são apresentados os objectivos da educação para todos. A educação é encarada numa perspectiva de educação ao longo da vida, visando o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, com referência ao enriquecimento dos valores culturais e morais comuns, promotores da coexistência pacífica entre os povos. A educação básica é considerada a base para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, isto é, a “(...) retaguarda educativa” (Seguro, 2006, p. 28), que permite um avanço sustentável para níveis mais elaborados de educação e formação profissional. Na *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990), considera-se que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem” (Artigo 1º). Afirma-se, ainda, que a educação para todos demanda uma perspectiva abrangente e um compromisso alargado, que se explicitam num conjunto de artigos:

- 2 – expandir a ênfase;
 - 3 – universalizar o acesso à educação e promover a equidade
 - 4 – concentrar a atenção na aprendizagem
 - 5 – ampliar os meios e o raio de acção da educação básica
 - 6 – propiciar um ambiente adequado à aprendizagem
 - 7 – fortalecer as alianças.
- (UNESCO, 1990, resumido)

No Artigo 2 recomenda-se que se convoquem os saberes educacionais existentes e os possíveis contributos possibilitados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para aumentar a abrangência da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das populações. Considera-se que, por o foco neste propósito,

implica as acções descritas nos Artigos 3 a 7, da citação anterior. No Artigo 3, a educação de adultos é considerada merecedora da mesma atenção que a de crianças e jovens, apelando-se à promoção do acesso a uma educação de qualidade e mais equitativa entre os diversos países. No Artigo 4 recomenda-se que, na educação básica, se privilegiem as aprendizagens activas e participativas.

No artigo seguinte salienta-se a necessidade de redefinir o alcance da educação básica de crianças, jovens e adultos, afirmando-se que “As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas” (UNESCO, 1990, Artigo 5), sendo atribuída importância à educação formal, não-formal e informal. Quanto à educação de adultos considera-se que deve ser diversificada quanto a instrumentos (bibliotecas, comunicação social, além da escola) e temáticas incluindo, por exemplo, educação para a saúde, educação ambiental e especializações técnicas profissionalizantes.

No Artigo 6 destaca-se a necessidade de serem proporcionadas, aos adultos, condições sociais que lhes facilitem a participação em iniciativas educativas, apontando-se para a pertinência dos “(...) programas de educação comunitária para adultos (...)” (UNESCO, 1990, Artigo 6), em que reconhecemos uma aproximação à educação de adultos ligada ao desenvolvimento local (Melo, 2004, 2006c). Considera-se desejável e necessária a concertação de esforços das diversas instituições locais, regionais e nacionais (Artigo 7) na concretização da educação básica para todos.

Os restantes artigos da *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990) enumeram os requisitos da concretização da educação para todos, nomeadamente a existência de políticas concertadas de apoio sócio-cultural e económico à educação básica (Artigo 8), sendo recomendada, no Artigo 9, a mobilização dos recursos actuais e a dotação de meios financeiros e de instrumentos legais de política educativa que facilitem a satisfação das necessidades de educação básica. No Artigo 10 é expresso um apelo à solidariedade internacional no sentido da concretização da educação para Todos.

Na *Conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, promovida pela UNESCO, em Salamanca (UNESCO, 1994), foram elaborados o *Plano de acção em necessidades educativas especiais* e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) reconhecendo-se a “(...) a necessidade e a urgência de providenciar a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas

especiais no sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. viii, Ponto 1). Nesta declaração alertam-se as organizações internacionais e os diversos países no sentido de desenvolverem esforços para que a educação dos alunos categorizados como apresentando NEE ocorra na escola regular.

Na definição de escola inclusiva apresentada na *Declaração de Salamanca* é observável a ligação entre a educação especial e a escola inclusiva, nomeadamente porque é feita referência à educação de crianças com dificuldades (Rodrigues, 2003). No entanto, segundo este autor, este elo parece ter prejudicado a concretização dos objectivos da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), posteriormente confirmados na *Conferência de Dakar* (UNESCO, 2000).

Na *Conferência de Dakar* reafirma-se a necessidade de promover a Educação para Todos, em termos de justiça, moralidade e economia, pois “A Educação é essencial para sustentar o crescimento e reduzir a pobreza” (UNESCO, 2000, p. 25). Relativamente às metas estabelecidas em Jomtien, considera-se que, não obstante alguns progressos, grande parte das metas permaneceram por cumprir. No último dia da conferência foi aprovado o chamado *Marco de acção de Dakar*” (UNESCO, 2000, p. 36), em que os representantes dos governos presentes se comprometeram a “«cumprir os objectivos e as finalidades da educação para todos, para todos os cidadãos e para todas as sociedades»” (UNESCO, 2000, p. 36, aspas no original), o mais tardar até ao ano 2015. Os objectivos enumerados são:

- a) Alargar o âmbito e melhorar a qualidade da educação de infância;
- b) Garantir o acesso a uma educação primária [1º ciclo do ensino básico] a todas as crianças, com especial atenção às meninas;
- c) Velar pela satisfação das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, incluindo a formação profissional;
- d) Aumentar em 50% o número de adultos alfabetizados, com especial atenção às mulheres;
- e) Eliminar as disparidades de género nos ensinos primário e secundário, com especial atenção à criação de condições que permitam, às jovens, concretizarem os seus percursos académicos;
- f) Melhorar os processos de aprendizagem, em especial no que respeita ao desenvolvimento de competências de leitura, escrita, aritmética e competências práticas.

(UNESCO, 2000, p. 36, adaptado)

Esta agenda ilumina como as metas estabelecidas em Jomtien ainda permanecem por alcançar, mantendo-se as desigualdades de género e de grupo social de pertença no acesso e sucesso na educação, bem como as dificuldades em assegurar

uma educação inclusiva para a população adulta. No *Marco de Acção de Dakar* (UNESCO, 2000) as crianças categorizadas como apresentando NEE não são designadas como deficientes, adoptando-se uma perspectiva ampla de necessidades educativas especiais, “(...) como sendo as necessidades de QUALQUER criança que vive em desvantagem social e económica, que as impedem de ter acesso à educação (exclusão) e ao currículo (fracasso académico)” (Rodrigues, 2003, p. 108, maiúsculas, parêntesis e académico no original). No excerto anterior, a educação inclusiva, inicialmente associada às crianças categorizadas como apresentando NEE, é encarada de uma forma mais abrangente. Se celebramos a diferença, encarando-a como uma mais valia e não como um estigma, então todos somos especiais (César, 2003a) e à Escola cabe criar condições que permitam a todos ter iguais oportunidades equitativas de sucesso (Ainscow, 1999; Bénard da Costa, 1996, 1999; César, 2000a, 2000b, 2002; Wang, 1995). Entendemos que essas condições se criam, também, através do currículo. O currículo surge, assim, como uma ferramenta mediadora entre as culturas de escola e os conhecimentos académicos e as culturas e conhecimentos dos alunos (César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006) e, no caso de estudantes adultos, acrescidas das experiências de vida pessoal e profissional. O currículo, ao assumir-se como uniforme, não tem contribuído para a construção de uma escola para todos, constituindo-se como um operacionalizador da exclusão; porém pode, também, assumir-se como uma via para a construção de uma escola e sociedade mais inclusivas.

2.3. O caso português: do currículo programa à flexibilização curricular

De uma perspectiva em que a concepção e a gestão do currículo se fazia a nível central, destinando-se às escolas e aos professores a sua implementação, tende-se para outra onde se confere às escolas e aos professores a possibilidade de flexibilização e contextualização do currículo (...)

(Oliveira, 2006, p. 168)

Em Portugal, até ao início dos anos 70, do século XX, o sistema educativo manteve-se sujeito a um apertado controlo ideológico por parte do Estado que, desta

forma, visava manter a ordem social à custa do isolamento do país relativamente à Europa e suas influências (Roldão, 1999a). Segundo Roldão (1999b), o conjunto de programas nacionais enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema, constituem um currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir, adaptada às finalidades de um longo período da história escolar e dos sistemas, correspondendo à fase que precedeu o 25 de Abril de 1974. Até à década de 70, em Portugal, o currículo não era mais do que a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos (Varela de Freitas, 2000). Após o 25 de Abril de 1974 houve acesso ao conhecimento entretanto construído acerca do currículo, o processo iniciado logo no começo dos anos 70 (Varela de Freitas, 2000), o que conduziu, na opinião da Roldão (1999a), a uma “(...) sobreposição um tanto anárquica das diversas perspectivas [sobre o currículo] (...)” (p. 18), nos documentos de política educativa e no quotidiano das escolas.

Quando o ministro Veiga Simão reorganizou o Ministério da Educação e Ciência (MEC), no começo dos anos 70, foram criadas, nas Direcções-Gerais, Divisões de Programas e Métodos, o que mostra que a noção de currículo ainda não tinha sido adoptado. Segundo Varela de Freitas (2000), para a aceitação da noção de currículo contribuiu decisivamente a participação de elementos do Ministério da Educação e Ciência, em especial de dirigentes e técnicos do Grupo de Estudos e Planeamento (GEP), em reuniões de trabalho e em projectos da OCDE. Assim, em 1973, é publicado, pelo GEP, um estudo intitulado *Desenvolvimento Curricular no Ensino Secundário*. De acordo com Varela de Freitas (2000), também em 1973, por decisão do Ministério da Educação e Ciência, participaram no seminário subordinado ao tema *School-Based Curriculum Development*, promovido pela OCDE, um grupo de professores e outros elementos do Ministério da Educação e Ciência. Para os participantes, este seminário proporcionou um espaço de debate e reflexão acerca da organização do ensino. Também em 1973, quando a Assembleia Nacional discutiu e aprovou a reforma do sistema educativo, observaram-se algumas referências ao tema do currículo (Varela de Freitas, 2000).

Já em 1974, antes do 25 de Abril, João Evangelista Loureiro apresenta um estudo, intitulado *Esboço de um programa de desenvolvimento e definição dos objectivos curriculares e programas* (Loureiro, 1974). Apesar do projecto ter sido abandonado, após o 25 de Abril de 1974, o seu autor, ao participar na Comissão Instaladora da Universidade do Minho, teve a possibilidade de introduzir, pela primeira vez em Portugal, a área de estudo de teoria curricular e docimologia, no currículo de

formação inicial de professores da Universidade do Minho (Varela de Freitas, 2000).

Entretanto, o governo português assume um compromisso com o Banco Mundial, no sentido de apresentar um relatório sobre a organização do desenvolvimento curricular, à escala nacional. Este estudo viria a ser elaborado por Roberto Carneiro, com consultoria de Taylor. Uma das propostas deste relatório foi a criação de um *Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular*, que teria delegações regionais, mas que nunca chegou a existir. Conforme refere Varela de Freitas (2000), a orientação proposta para o desenvolvimento curricular seguia uma abordagem behaviourista, com ênfase na definição de objectivos comportamentais.

Enquanto a década de 70 foi a de início do estudo do currículo em Portugal, nos anos 80, do século XX, há uma consolidação deste campo (Varela de Freitas, 2000) que, segundo este autor, se manifestou nas seguintes áreas:

- a) a profissionalização em exercício, em vigor desde 1980 e depois reformulada em 1986, consagrou o desenvolvimento curricular como uma das áreas de formação [de professores];
 - b) nos planos de formação dos futuros professores das escolas superiores de educação previu-se a área do currículo, embora a designação do primeiro mestrado, criado na Universidade do Minho, fosse neutra – “Análise e Organização do Ensino”;
 - c) todas as escolas superiores de educação, ao prepararem os seus planos de formação, inseriram neles pelo menos uma disciplina de currículo;
 - d) começaram a surgir, no meio académico, docentes e investigadores que se assumiram da área do currículo e como tal a vão fortalecer, quer com o seu ensino quer com os seus trabalhos;
 - e) e finalmente, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo (muito limitadamente) quer nos estudos feitos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, o conceito de currículo ganha estatuto e começa a ser usado correntemente.
- (Varela de Freitas, 2000, p. 48, aspas e parêntesis no original)

Em 1980 é publicada a primeira edição de um dos primeiros livros portugueses sobre o currículo (Carrilho Ribeiro, 1990). Na década de 80, do século XX, foi numa perspectiva técnica do currículo, impropriamente designada por pedagogia por objectivos (Roldão, 1999a) que a disciplina de Didáctica das Ciências (da Licenciatura em Ensino da Biologia, na FCUL) contribuiu para a socialização profissional de futuros professores. Aliás, esta é a única situação da formação inicial em que nos recordamos de ter abordado o tema do currículo, pelo menos de forma explícita. Foi também este o cenário que encontramos no estágio da licenciatura, em 1989/90, no grupo disciplinar, na escola, e na formação inicial de formadores, promovida pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, no início da década de 90. Porém, como discutiremos, a perspectiva do currículo dito por objectivos não nos permitiu sustentar caminhos em

alternativa, que tivemos o privilégio de trilhar, uma vez que não prima pela resposta às situações de multiculturalidade ou, dito de um modo mais abrangente, não dá resposta à aspiração de desenvolvimento de uma educação inclusiva (Leite, 2002a, 2003; Oliveira, 2006), com que nos comprometemos, capaz de se enriquecer nas especificidades (Leite, 2002a) dos seus agentes, de considerar essa diversidade como uma mais valia e não como um obstáculo (Armstrong et al., 2000a; César, 2003a; Mitler, 2000).

Como já discutimos, a abertura da escolaridade a todos, com a diversidade que tal fenómeno trouxe para as comunidades educativas, ocorreu de forma brusca, a par do movimento de democratização da sociedade portuguesa, não sendo acompanhada da criação de dispositivos facilitadores do sucesso académico dos alunos, nomeadamente currículos adaptados às necessidades de públicos-alvo diversificados, que permitissem, à Escola, criar condições de sucesso académico para a pluralidade discente que passou a constituir as turmas. O currículo do ensino básico assumiu-se de modo uniforme para todo o território nacional, incluindo a prescrição detalhada dos conteúdos a ensinar e dos modos de os fazer aprender (Leite, 2006b). Tratava-se, como afirmou Formosinho (1991), de um “(...) currículo uniforme-pronto-a-vestir de tamanho único (...)” (p. 262), construído em função de uma abstracção designada por aluno médio. Com a generalização do ensino básico, observável no aumento da taxa de escolarização (GIASE, 2006a) alargou-se, também, a exclusão, tanto mais preocupante quanto afectava especialmente os grupos que mais recentemente tinham acedido à escola (Roldão, 2005). Para Bourdieu (1966/1999), ao não atender às desigualdades culturais existentes nos discentes, isto é, “(...) tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (p. 53). Como afirmam Costa, Ventura e Dias (2002), “A massificação do acesso, assente numa ideologia igualitária, produziu também o efeito perverso, a extensão do insucesso” (p. 63).

Desde meados dos anos 70, do século XX, que o desejo e as iniciativas no sentido da democratização da escola foram acompanhados da discussão sobre a pertinência da territorialização das políticas e práticas educativas (Leite, 2005), entendida como a valorização das especificidades locais e o estabelecimento de relações com as instituições da comunidade social em que a escola se insere. No presente texto, o constructo de comunidade será utilizado com três níveis de abrangência: comunidade social, comunidade educativa e comunidade escolar. O constructo que mais encontramos na literatura é o de comunidade educativa, entendida

como um “(...) grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas, com uma dinâmica própria (...)” (Macedo, 1991, p. 128), direccionada para a promoção do desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes. Assumindo este referente, entendemos a expressão comunidade escolar como respeitando aos elementos da comunidade educativa - estudantes, professores, auxiliares da acção educativa e pessoal administrativo - que diariamente interagem no espaço físico do estabelecimento escolar, em prol da concretização da acção educativa. Numa perspectiva centrada na escola, a comunidade escolar constitui o cerne da comunidade educativa. A comunidade educativa insere-se num meio social mais abrangente, com o qual interage e que designaremos como comunidade social envolvente e, por simplificação de linguagem, por comunidade social. Adoptando uma visão sistémica (ver Figura 2), a comunidade escolar é um subsistema da comunidade educativa e, esta última, um subsistema da comunidade social envolvente. Como se procura traduzir na Figura 2 através das linhas tracejadas, as fronteiras entre as três unidades são permeáveis e são as interacções que se estabelecem que possibilitam a concretização da acção educativa, numa perspectiva de territorialização das práticas educativas.

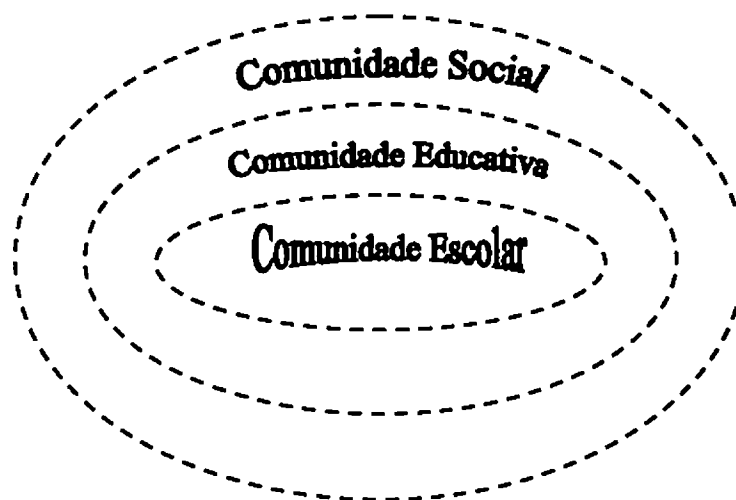


Figura 2 – Relação sistémica entre as comunidades escolar, educativa e social

Ao conceito de territorialização das políticas e práticas educativas opõe-se o de globalização, que se traduz na influência uniformizadora imposta pelas organizações

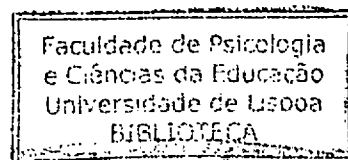
internacionais e que, como referimos no Capítulo 1, se associa ao período de mercantilização da educação, que se vive nas sociedades ditas ocidentais. Como afirma Leite (2005), enquanto a globalização tende a gerar modos de organização semelhantes, a territorialização expressa-se nas especificidades das formas de organização das instituições educativas. Delors e seus colaboradores (2003) assinalam esta dupla tendência dos sistemas educativos no século XXI: mundialização e territorialização. A procura de territorialização tem subjacente a ideia de que o estabelecimento de parcerias e colaborações com as entidades da comunidade social facilita a emergência de comunidades de aprendizagem (Leite, 2005), numa perspectiva em que o local não constitui apenas um recurso, mas um parceiro na acção educativa. Neste texto, consideramos que colaborações e parcerias correspondem a situações em que a escola estabelece ligações com as entidades da comunidade social, pessoas ou instituições, para desenvolver a acção educativa, podendo passar por uma intervenção nessa mesma comunidade social, num processo de interpenetração escola/comunidade local. As parcerias distinguem-se das colaborações pelo seu carácter mais formal, geralmente envolvendo um compromisso escrito entre as partes envolvidas no processo.

Como afirma Leite (2005), “A defesa da gestão curricular local tem subjacente a ideia de que esse procedimento permitirá configurar um currículo mais adequado” (p. 21). A territorialização das práticas educativas é equivalente à gestão local e participada do currículo, sendo a qualidade da oferta curricular entendida como sinónimo de adequação curricular aos públicos-alvo (Roldão, Nunes, & Silveira, 1997). Como referem estas autoras, até ao lançamento do projecto *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, lançado pelo DEB com o apoio da Secretaria de Estado da Educação e da Inovação (SEEI), as mudanças que têm recebido a designação de curriculares, nomeadamente a reforma do sistema educativo instituída em Portugal pelo Decreto-Lei N° 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989a), a que já aludimos no Ponto 1.1., têm correspondido, principalmente, a alterações nos programas das várias disciplinas, entendidos como listagens de conteúdos a ensinar, acompanhadas de um grau variável de orientações/sugestões didácticas. Porém, como afirma Varela de Freitas (2000), o grupo de trabalho que propôs esta reforma, constituído por três ex-ministros da educação, Marçal Grilo, Roberto Carneiro e Fraústo da Silva, e um inspector-geral, Tavares Emídio, apontam o excesso de

disciplinas nos currículos, bem como a pertinência da criação de uma área curricular, da responsabilidade das escolas, em que pudessem ocorrer aprendizagens consideradas pertinentes ao desenvolvimento integral do aluno e que não tivessem lugar nas disciplinas, o que deu origem à área-escola. Desta forma, avança-se no sentido de um currículo que se começa a configurar como não uniforme, abrindo caminho para a territorialização das práticas educativas e a flexibilização curricular. Esta reforma (ME, 1989a) manteve o professor como executor do currículo, assumido como igual para todos e a regulação dos processos de decisão curricular pelo poder central (Vieira, 2005).

O projecto de *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico* baseia-se no reconhecimento institucional da relativa ineficácia das reformas globais de sistemas educativos e de currículos, nos anos 80 e 90, do século XX, incluindo a reforma instituída em Portugal pelo Decreto-Lei Nº 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989) e cuja generalização só terminou em 1996 (Roldão, et al., 1997). A meta do projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* era instituir e regular um sistema de flexibilização da gestão curricular nos três ciclos do ensino básico, assente numa gestão diferenciada dos currículos a nível de escola, no estabelecimento de um conjunto de aprendizagens a garantir a todos os alunos, seleccionadas a partir das competências que cabe ao ensino básico assegurar, bem como prever a articulação entre o currículo nuclear e os projectos de gestão local do currículo (Roldão et al., 1997).

O projecto de *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico* foi oficialmente lançado no ano lectivo de 1996/1997, após um período de preparação no ano lectivo anterior com o propósito de, como refere Abrantes (2001), "(...) contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas" (p. 35). De acordo com este autor, foram diagnosticadas elevadas taxas de insucesso e abandono ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, conducentes à exclusão escolar e social, iluminando a existência de graves dificuldades da Escola em lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos, seguindo-se medidas de combate à exclusão escolar e social, designadamente a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), currículos alternativos e, mais tarde, os cursos de educação-formação.



2.4. A entrada em cena das competências

Se a abordagem por competências não assusta os que redigem os novos programas, ela pode muito bem assustar os que deverão pô-los em prática, no terreno.

(Perrenoud, 2001a, p. 22)

Como temos vindo a discutir, consideramos que o currículo que pode configurar uma educação de adultos mais inclusiva é um projecto historico-culturalmente situado, socialmente construído (Goodson, 1997) e que permite que as aprendizagens essenciais tenham lugar através de práticas construtoras de sentidos para os participantes. Neste entendimento de currículo, as competências são um referencial incontornável (Hamido, 2005). A operacionalização da inclusividade em educação de adultos passa, assim, por um “(...) currículo competencializador” (Hamido, 2005, p. 54), isto é, em que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam gerir, mais eficientemente, os seus projectos de vida pessoal, académica e profissional. Desenvolver este tipo de competências e não outro é, antes de mais, uma opção política. Enquanto professora/investigadora, interessa-nos encontrar caminhos emancipatórios para os estudantes (Cosme & Trindade, 2001; Freire, 1997; Perrenoud, 2001a), que lhes permitam mobilizar/desenvolver competências complexas para agir e reflectir de forma crítica, e não “(...) competências de «banda estreita» (...)” (Marques da Silva, 2002, p. 25, aspas no original) como se desenvolviam (e ainda se desenvolvem) em alguns sectores da formação profissional e que se tornam inoperantes quando o cenário ou a situação mudam (Perret & Perret-Clermont, 2006).

Tal como o constructo de currículo, o de competência também é polissémico, dado que assume significados distintos, consoante os quadros de análise teórica a que nos reportamos (Hamido, 2005), por exemplo, da educação permanente ou da aprendizagem ao longo da vida, conforme discutimos no Capítulo 1. Segundo Roldão (2003b), a emergência das competências pode ser explicada segundo duas aproximações: “(...) a alegada ineficácia da escola (...)” (p. 15), face à diversidade dos públicos que a ela acorrem (Roldão, 2003b, 2005), agravada pelo crescendo de funções que lhe são exigidas pela sociedade (Nóvoa, 2005b); e a “(...) crescente exigência dos

mercados de trabalho” (Roldão, 2003b, p. 15) e consequente procura de competências profissionais cada vez mais complexas e específicas.

Na década de 70, do século XX, o termo competência tornou-se conhecido entre os professores portugueses, como tradução de *skill* (Roldão, 2003b), termo que traduzimos por competência instrumental, reportando-se à gestão científica do currículo e à pedagogia por objectivos (Hamido, 2005). O desenvolvimento de um quadro de referência teórico aprofundado e sólido permitiu uma compreensão mais alargada dos processos de aprendizagem, nomeadamente, ao reconhecer a sua natureza histórico-cultural (Lave & Wenger, 1991), em estreita ligação com um espaço/tempo específico, o que originou uma evolução na compreensão das competências (Roldão, 2003b). Centraremos esta breve análise na abordagem das competências (*competences*), afastando-nos de formulações mais antigas, “(...) das microcompetências, que alguns cognitivistas designam por *skills* básicos” (Hamido, 2005, p. 55) e procurando uma perspectiva mais próxima da utilizada nos documentos de política educativa e em investigação educacional (Roldão, 2003b), nomeadamente na investigação na área do desenvolvimento de projectos curriculares para públicos adultos em risco de insucesso académico e exclusão escolar e social.

Consideramos as competências como entidades que permitem ligar o conhecimento à sua utilização (Perrenoud, 2000, 2001a; Roldão, 2005) e o desenvolvimento curricular como promotor da mobilização e do desenvolvimento de competências (Hamido, 2005). Em Portugal, ao projecto de *Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico*, em 1996, seguiu-se o projecto de *Gestão Curricular Flexível no Ensino Básico*, implementado a partir de 1997, a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, implementada pelo Decreto-Lei N° 6/2001, de 18 de Janeiro (ME, 2001), e a publicação do *Currículo nacional do ensino básico* (DEB, 1991). Trata-se de uma concepção de currículo nacional baseado em competências e experiências educativas (Abrantes, 2001), explicitando-se as competências essenciais, transversais e específicas das diversas áreas curriculares, assim como a natureza das experiências educativas a promover na educação básica.

Esta sequência de projectos e respectivos documentos legais configuram novas formas de gestão curricular, a nível central, intermédio e individual (Hamido, 2005), no sentido da territorialização da gestão curricular, enquadrada por um currículo nacional. Das escolas e dos professores espera-se que abandonem o papel de actores para se assumirem, cada vez mais, como agentes na gestão e (re)construção curricular, num

quadro de autonomia das escolas. Este processo revela-se complexo e não isento de tensões, nomeadamente entre o que se exige aos professores e os hábitos instalados no terreno. A estas tensões acrescem barreiras, decorrentes do elevado número de alunos por turma e, em muitos casos, do elevado número de turmas por professor, da escassez de trabalho colaborativo nas escolas, agravadas por um certo clima de competição que algumas das actuais opções de política educativa permitem prever. Apesar destas tensões e barreiras parece-nos que a Escola terá de saber construir respostas, ao nível da gestão e construção curricular, no sentido da inclusão da diversidade dos públicos que recebe. Como já afirmámos, parece-nos legítimo que a sociedade também contribua para a criação de cenários mais favoráveis à Escola, por exemplo através da estruturação de uma política de educação de adultos ao longo da vida que origine modalidades educativas atraentes para este público e lhes permita desenvolver competências para que, enquanto encarregados de educação, sejam capazes de efectuar um acompanhamento mais próximo dos seus educandos, potencializando a ligação da escola à comunidade.

No *Curriculo nacional do ensino básico* (ME, 2001) adopta-se uma “(...) **noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção**” (Abrantes, 2001, p. 44, negrito no original). Como afirma Perrenoud (2000), “1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas” (p. 15, expressão francesa no original).

Com a emergência de formulações curriculares baseadas em competências, fizeram-se ouvir algumas vozes críticas, extravasando dos domínios académico e profissional para o da opinião pública que, recorrentemente, produz discursos de senso comum sobre a educação (Roldão, 2007) e que expressou o receio de abandono dos saberes, dos conteúdos disciplinares, em prol das competências. Todavia, as competências não se mobilizam nem desenvolvem no vazio, mas constroem-se sobre conhecimentos e experiências (Roldão, 2003b), requerendo a apropriação de conhecimentos que o sujeito poderá aplicar noutras situações. Os conteúdos disciplinares não perderam o lugar no currículo, mas a sua presença no currículo tem de passar a justificar-se, isto é, como explicita Roldão (2003b), a presença dos saberes nas

várias áreas curriculares faz sentido se, com a sua apropriação, o indivíduo se tornar mais competente.

Os saberes presentes no currículo têm de associar-se a um saber-fazer, num determinado espaço e tempo. Por exemplo, no domínio da educação ambiental (EA), num currículo do ensino básico, a apropriação de saberes sobre a reciclagem justifica-se se, noutros cenários que não os da educação formal, os estudantes mobilizarem esses conhecimentos como suporte para a opção por comportamentos facilitadores da reciclagem. Assim, pode ser útil apropriar conhecimentos acerca das formas correctas de deposição dos materiais nos ecopontos. No entanto, neste nível de escolaridade, conhecer os diferentes tipos de plástico que se podem encontrar nas embalagens, não tornará o estudante mais competente para proceder à separação das embalagens, uma vez que as embalagens contendo qualquer tipo de plástico devem ser acondicionadas no mesmo ecoponto. Dos dois saberes referidos, deposição adequada das embalagens de plástico e tipos de plástico utilizados nas embalagens, apenas o primeiro tem a sua presença justificada num currículo do ensino básico, ou seja, é competencializador. Porém, se considerarmos o currículo de uma licenciatura de engenharia industrial, o conhecimento dos diferentes tipos de plástico já pode revelar-se útil na gestão dos processos industriais de reciclagem do plástico, ou seja, neste caso, este conhecimento torna-se competencializador e, como tal, justifica-se a sua inclusão no currículo da licenciatura. Desta forma, num currículo desenvolvido por competências, os conteúdos disciplinares passam de finalidade a meio.

Para Perrenoud (2001a), um currículo baseado no desenvolvimento de competências pode constituir um enorme progresso, em três domínios:

- a) no das finalidades (...) fundamentalmente, de dar prioridade aos saberes úteis na vida das pessoas (...); é o sentido de uma escola cidadã e democrática;
- b) no do sentido do trabalho e dos saberes escolares (...) ligar os saberes a práticas sociais (...);
- c) no registo didáctico e pedagógico (...) [induzindo] um desenvolvimento profissional dos docentes (...) (p. 25)

No que respeita à alínea a) está implícita a necessidade de dar voz às diferentes culturas que coexistem na comunidade escolar pois, só assim, no respeito e valorização da diferença, será possível a construção de uma escola cidadã, já evocada por Dewey (1897, 1916/1997, 1938/1997) e por Lindeman (1926), numa proposta que se mantém actual (Evans, 2000; Freire, 1977), nomeadamente para a Escola portuguesa

(Pintassilgo, 2007). Relativamente a b), como salienta Perrenoud (2001a), a ligação dos saberes escolares às práticas sociais poderia ser mais eficaz se conhecêssemos mais sobre os desafios que as gerações mais jovens terão de enfrentar. Se esta questão não é simples de resolver, no domínio da formação profissional, mais difícil se torna se pensarmos em cenários mais alargados, envolvendo a vida dos indivíduos. Esta circunstância pode constituir uma porta de entrada para dois caminhos: continua-se a ensinar os saberes, conforme pressão dos *lobbies* disciplinares e hábito profissional; ou procura-se desenvolver competências para aprender a aprender ao longo da vida, não numa lógica estrita, mas no desenvolvimento de competências complexas, que podem transitar para diversos cenários. Assim, mesmo num cenário de imprevisibilidade futura, saber argumentar, reflectir criticamente sobre a acção, tomar decisões com base nessa reflexão, parecem-nos competências potencialmente úteis para todos. Situando-nos claramente nesta segunda abordagem, não deixamos de reconhecer o peso que a primeira detém nas escolas. Quanto à alínea c), referida por Perrenoud (2001a), a implementação de um currículo por competências passa pelo desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que discutiremos no Ponto 2.6., assim como por processos de mudança e inovação na escola.

2.5. Currículos alternativos ou alternativas curriculares?

Como articular a promoção da qualidade das aprendizagens para todos com a necessária diferenciação de abordagens?

(Roldão 2005, p. 17, negrito no original)

Foi no ano lectivo que precedeu o lançamento da discussão pública do projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* que a Secretaria de Estado da Educação e Inovação emitiu o Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b), que veio autorizar a elaboração de currículos em alternativa aos do ensino regular e recorrente, de acordo com o regulamento anexo ao mesmo despacho. Com a publicação deste documento legal passam a coexistir, no sistema educativo, duas modalidades de currículos alternativos: a que resultou da publicação do Decreto-Lei N° 319/91, de 23 de Agosto (ME, 1991c) e a veiculada no Despacho 22/SEEI/96, de 19 de

Junho (SEEI, 1996b). Ambos os diplomas visam a inclusão de públicos de escolarização considerada mais difícil diferindo, contudo, nos respectivos públicos-alvo e nas formas de aplicação (individual ou colectiva). Enquanto no Artigo 11º do Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de Agosto (ME, 1991c) se referem às alterações a fazer em cada caso, consoante as especificidades dos alunos categorizados como apresentando NEE, para se criarem currículos alternativos específicos e individualizados, o Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b) procura abranger um público mais vasto, sendo aplicado em regime de turma e a sua criação decorrente de um diagnóstico efectuado às necessidades/interesses de um grupo de alunos que apresentam insucesso académico numa determinada escola. Neste trabalho consideraremos apenas os currículos alternativos conforme são definidos no Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b).

Salientamos, também, que utilizaremos a designação de currículo em alternativa em vez de currículo alternativo para distinguirmos o caso em estudo nesta investigação e a posição teórica que subscrevemos, de outras experiências de adaptação curricular, pautadas pela minimização dos conteúdos a apropriar e pela redução das competências a desenvolver pelos estudantes. Apenas manteremos a expressão currículo alternativo quando apresentarmos citações de falas ou textos de outros autores.

A publicação do Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de junho (SEEI, 1996b) corresponde ao assumir, por parte do Ministério da Educação, da urgência de encontrar caminhos para contornar os inconvenientes da massificação da educação, designadamente o insucesso académico e a exclusão escolar e social. Este despacho permitia que as escolas formassem turmas do ensino básico, regular ou recorrente, com um máximo de 15 elementos, sendo concedida liberdade ao conselho de turma para propor novas áreas curriculares e alterar as áreas já existentes, tendo como referência os planos curriculares do ensino regular e recorrente. Considera-se, ainda, no âmbito do mesmo despacho, que a formação académica seja acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, que permita "(...) uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral, ou ainda a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possuía" (SEEI, 1996b, Anexo, Ponto I - 4). Assim, um projecto de currículo em alternativa visa substituir uma organização curricular, implicando alteração do elenco disciplinar e, eventualmente, uma redistribuição das cargas horárias, no sentido de uma adaptação, aos alunos, das temáticas e práticas pedagógicas (DEB, 1997). O processo de elaboração de um

currículo em alternativa, com base neste despacho, será discutido no Ponto 6.1.1, a propósito do currículo em alternativa planificado, operacionalizado e avaliado no âmbito desta investigação.

A possibilidade de criação de currículos em alternativa pelas escolas tem suscitado reacções nos vários sectores da Educação. Por exemplo, Ponte, Matos e Abrantes (1998) consideram os currículos em alternativa como um passo em frente na flexibilização curricular, apontando potencialidades e riscos na sua implementação:

Os currículos alternativos envolvem, evidentemente, diversos perigos se forem perspectivados em termos muito estreitos, traduzindo-se num empobrecimento dos objectivos e de conteúdos em relação ao currículo padrão, sem qualquer valorização positiva que leve em conta a especificidade dos seus destinatários. Mas estes currículos envolvem também a possibilidade de valorizar certas competências e domínios para alunos com características especiais. Ou seja, o carácter "alternativo" destes currículos pode exprimir-se sobretudo pelo que são capazes de realçar positivamente e não pelo que subtraem em relação ao currículo nacional. (p. 313, aspas no original)

Destacamos a possibilidade avançada por estes autores, de conceber currículos alternativos numa perspectiva de valorização do público-alvo e não da diminuição da qualidade das aprendizagens a efectuar pelos estudantes, posição que subscrevemos inteiramente e entendemos ser possível de realizar.

A par destes autores, que apontam vantagens e riscos nos currículos em alternativa, outros são nitidamente desfavoráveis, como Pacheco (2000), segundo o qual: "Em Portugal, os caminhos da diversificação curricular estão consagrados nos normativos e apresentam o seguinte denominador comum: são formas curriculares orientadas para a discriminação negativa dos alunos e não para a flexibilização dos projectos de formação" (p. 131). No entanto, no caso dos currículos alternativos, este autor acentua que: " (...) as diferentes formas de diferenciação, com ênfase para os currículos alternativos, podem ser aceites como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando o aluno se encontra nas fronteiras da exclusão social e do abandono escolar" (p. 134). Posição semelhante tem sido defendida por Quintela (1997), que apresenta uma postura claramente favorável ao Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b) e à possibilidade de criação de currículos em alternativa, afirmando a existência de uma certa demagogia em alguns dos que se têm manifestado contra esta possibilidade, alegando o seu carácter discriminatório. Quintela (1997) defende que as turmas de currículos em alternativa são, frequentemente, formadas por alunos castigados, expulsos, que já abandonaram a

escola ou estão prestes a fazê-lo e não tencionam regressar, sendo a oportunidade de frequentarem uma turma com currículo em alternativa a última que o sistema educativo lhes oferece, isto é, a última possibilidade de concluírem um ciclo de escolaridade na escola e não noutra instituição (Oliveira, 2006).

Em muitos casos, os professores encararam os currículos alternativos como um modo inovador de construir alternativas curriculares (Branquinho & Sanches, 2000; César, 2002a; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Oliveira e César, 2001, 2002; Vieira, 2001; Vieira, Oliveira, & Vicente, 2001). Porém, isso não impede que valorizar a existência de currículos em alternativa não corresponda a subscrever que a Escola não se ocupe, de forma mais valorizadora e precoce, daqueles que para ela não encontram sentido. Assim, seria desejável que a elaboração de currículos passasse pela definição da adequação curricular aos públicos-alvo, mas que não fosse necessário existir risco de exclusão, escolar e social, para que isso acontecesse.

Quando existem turmas de currículos em alternativa, especialmente no ensino regular, pode existir, da parte de alguns membros da comunidade escolar, uma tendência para atribuir aos alunos das turmas com currículos em alternativa a realização de acções menos apropriadas na escola, quando os autores das mesmas não forem de imediato conhecidos (Oliveira, 2006). A nível de escola, há que promover a emergência de situações em que estes alunos assumam protagonismo, em acções valorizadas e reconhecidas pela comunidade educativa como, por exemplo, a dinamização de eventos (colóquios, dias festivos), a organização de exposições e *ateliers*, a decoração de salas, o arranjo de espaços exteriores e a participação em iniciativas organizadas pela escola, no âmbito do respectivo projecto educativo. Assim, há que ter presente a necessidade de proporcionar vivências securizantes para estes estudantes, facilitadoras do desenvolvimento da sua auto-estima positiva, geral e académica, do sucesso académico e da inclusão escolar e social.

No 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, o currículo manteve-se num formato único, numa linha técnica e conteudística, associada à individualização dos processos de ensino e de aprendizagem, e ao aumento galopante do insucesso académico e do abandono escolar, como afirmam Benavente (Leiria & Seguro, 1999) e Pinto e seus colaboradores (1998). Como já referimos, no Ponto 1.7., a possibilidade de implementação, no ensino recorrente, de currículos em alternativa já estava contemplada no documento que estabelece o plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC (ME, 1993b). Aliás, já anteriormente, com a

publicação da Portaria 243/88, de 19 de Abril, (DGEAE, 1988a), a então Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE) autorizou a criação dos denominados currículos alternativos para grupos específicos de estudantes do ensino recorrente, seguindo-se a publicação de legislação, mas no âmbito do 2º ciclo do ensino básico recorrente, através do Despacho Nº 12/SEEI/1996, de 19 de Junho (SEEI, 1996b). Posteriormente, o modelo de avaliação dos alunos do ensino básico, estabelecido pelo Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho (ME, 1992), prevê que sejam aplicados programas (como se dizia na época) específicos e/ou alternativos, para procurar superar dificuldades detectadas nos processos de aprendizagem. Ao clarificar o entendimento de apoio pedagógico, o Despacho Nº 178-A/ME/93, de 30 de Julho (ME, 1993b), apresenta os currículos alternativos como uma das modalidades de apoio pedagógico.

Como já referimos, a publicação do Despacho Nº 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b) ocorreu no ano de lançamento do projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Pelo que recordamos do processo e pelo que lemos, parece-nos que esta discussão se centrou no ensino regular, como se a lógica escolarizante a que a educação de adultos tem sido votada não lhe permitisse, ainda, ascender ao estatuto de componente do ensino básico. Embora, em termos quantitativos, o ensino recorrente sempre tenha ficado muito aquém do regular, pensamos que, se ser educador de adultos fosse uma das componentes da identidade profissional dos professores, este assunto teria tido maior expressão. Até porque, como afirma Abrantes (2001), a concretização de projectos de currículos em alternativa, contribuiu, para a emergência da

(...) necessidade de se romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. (p. 37)

Vieira, Oliveira e Vicente (2001) consideram que “A concepção de um currículo em alternativa tem subjacente a ideia de flexibilização do sistema educativo, consequentemente do currículo” (p. 79). Portanto, consideramos os currículos em alternativa como um avanço no sentido da flexibilização curricular e da diferenciação curricular. Entendemos que os caminhos encontrados para tentar atalhar o insucesso académico no ensino regular, através da discussão gerada em redor do projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, apresentam interessantes pontos de contacto com as lógicas desenvolvidas nos currículos em alternativa ao

SEUC, parecendo-nos que, nestes últimos, existiram condições para se avançar significativamente em termos de construção curricular pelos professores (e, na investigação que desenvolvemos, pelos próprios estudantes e elementos da comunidade social, que connosco colaboraram) e na criação de condições organizacionais facilitadoras da concretização dos projectos.

Como afirma Rodrigues (2003), “O currículo é, certamente, um dos aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola, no sentido da inclusão” (p. 92), podendo ser uma via para o desenvolvimento de práticas inclusivas (César & Oliveira, 2005). Roldão (1999a, 1999b, 2000), situando-se numa perspectiva histórico-cultural, concebe o currículo como coluna vertebral do sistema educativo e interface entre a escola e a sociedade. Esta autora refere a existência de dois extremos no *continuum* da gestão curricular: a gestão centralizada e a autónoma. Como refere esta autora (2003b), no final dos anos 80 e nos anos 90 observa-se que, nos países com tradição na gestão autónoma do currículo, como os países nórdicos e o Reino Unido, surge um currículo nacional enquadrador, que visa garantir o desenvolvimento de competências comuns; nos países com tradição na gestão curricular centralizada, como Portugal, Espanha e França, o movimento tende a efectuar-se no sentido da construção de projectos curriculares que flexibilizem o currículo nacional, adequando-o à diversidade dos públicos. Portanto, nesta última situação, a lógica curricular uniforme é substituída por “um **processo bipolar de diferenciação curricular**” (Roldão, 2005, p. 15, negrito no original), em que deverão ser garantidas, a todos os alunos, as aprendizagens essenciais à inclusão social, isto é, o *core curriculum*, através de projectos curriculares adaptados, que lhes permitam realizar aprendizagens significativas e gratificantes. Este tipo de gestão curricular, mais exigente, envolve professores, escolas e administração central (Ministério da Educação), impondo-se coordenar a gestão do currículo a nível central (ME), institucional (escola), grupal (conselhos de turma) e individual (professor e/com a turma) com as opções pedagógicas e organizacionais da escola (Hamido, 2005). Atendendo à multiplicidade de dimensões educativas que se cruzam com o currículo, parece-nos pertinente a conceptualização apresentada por Hamido (2005) e que a autora traduz numa representação esquemática (ver Figura 3). Na Figura 3, cada nível de gestão curricular está representado por uma linha horizontal. Na base do esquema, “(...) identificamos o nível de decisão central, situado num macrossistema, a sociedade/cultura com os seus valores próprios, em que são definidos modelos e projectos educacionais globais” (Hamido, 2005, pp. 47-48).

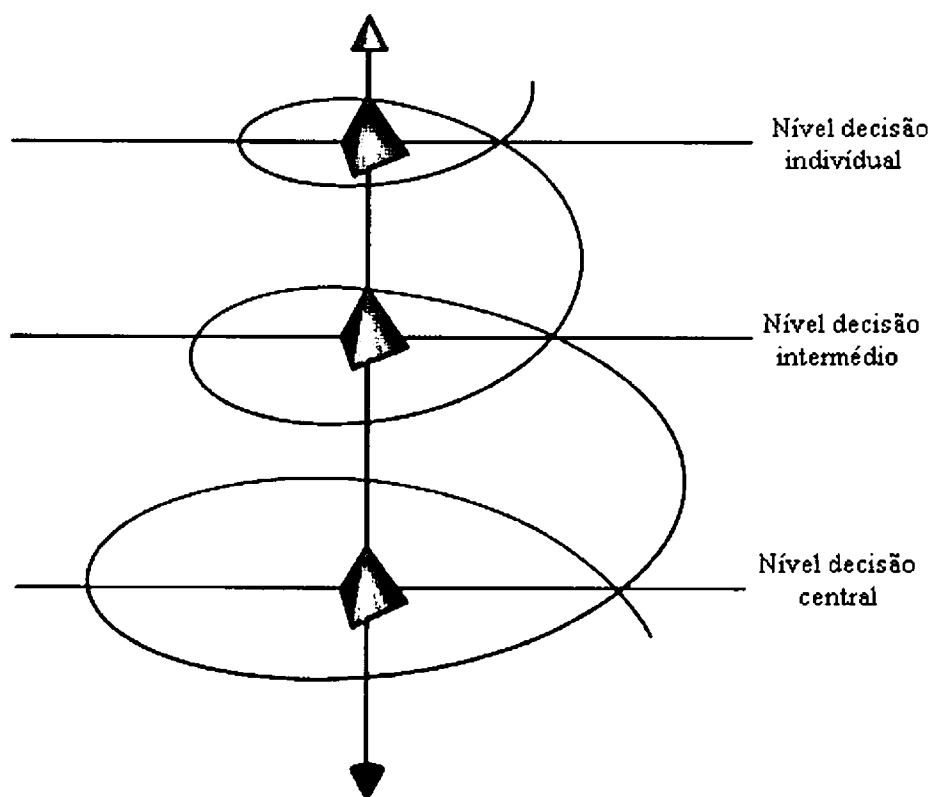


Figura 3 – Processo de construção curricular (Retirado de Hamido, 2005, p. 47)

É a este nível que são tomadas as decisões orientadoras do desenvolvimento de projectos de currículos em alternativa, tornadas públicas através dos normativos legais, que irão configurar as decisões de gestão curricular nos outros dois níveis de gestão. Prosseguindo com a análise efectuada por Hamido (2005), “No nível intermédio, grupal, institucional e/ou interinstitucional, situado na escola - mesossistema - , realizam-se definições intermédias de projectos de escola, de natureza quer educativa, quer organizacional” (p. 48). Neste nível localizamos, por exemplo, o projecto educativo de escola, o plano anual de actividades, os projectos dos diversos departamentos curriculares e/ou grupos de recrutamento, como actualmente são designados os grupos disciplinares. É também a este nível que se definem as regras organizacionais e modos de funcionamento próprios de cada instituição, que se encontram configurados pelos normativos emitidos pelo nível de decisão central e que

configuram a acção no nível de gestão curricular que se segue. O metacontrato didáctico (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997) revela-se apropriado para descrever este processo de configuração da gestão curricular a nível individual, pelo professor, uma vez que diz respeito às regras de funcionamento explícitas e implícitas que regem o funcionamento de qualquer instituição e, em particular, da escola, enquanto comunidade organizada. O metacontrato institucional configura os desempenhos dos diversos agentes da comunidade educativa, bem como as relações que esta estabelece com a comunidade social.

Retomando a análise efectuada por Hamido (2005), no topo da representação esquemática encontra-se “o nível individual em que situamos o professor no seu contexto mais imediato de trabalho, a sala de aula – microssistema -, procedendo a contextualizações específicas sob a forma de projectos curriculares” (p. 48), ou seja, assumindo-se como construtor do currículo. O professor pode reconstruir o currículo nacional em função das especificidades do grupo turma, eventualmente implementando práticas pedagógicas menos comuns como, por exemplo, o trabalho de projecto (Abrantes, 1994; Ponte, 2005; Ponte, Brunheira, Abrantes, & Bastos, 1989) ou envolver-se no processo mais a montante, isto é, introduzindo áreas curriculares que não estão habitualmente presentes nos currículos do ensino básico regular, como no caso dos projectos de currículos em alternativa implementados ao abrigo do Despacho N.º 22/SEEI/96 (SEEI/1996b) (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Conselho de Acompanhamento [ME/DEB/CA], 1997, 1998, 2000; ME/DEB/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar [NEREE], 2001; Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular [DGIDC], s.d.).

Concordamos com Hamido (2005), ao conceber os três níveis de gestão curricular em interacção, que representa esquematicamente pela linha helicoidal na Figura 3. Como esta autora explicita, esta linha “(...) conduz, orienta, afunila o processo de construção curricular que pretende representar” (p. 48), processo sempre inacabado porque em permanente reconstrução aos vários níveis de operacionalização. Como refere a mesma autora, a operacionalização é mais “(...) globalizante e conceptual na base (...)” (p. 48), sendo a este nível que se decidem quais as aprendizagens básicas que o currículo deve proporcionar a todos os alunos, ou seja, o *core curriculum* e, ao nível da gestão individual, “(...) mais específica e praxica (...)” (p. 48), uma vez que se relaciona com a gestão do currículo pelo professor, sendo configurada e configuradora

dos cenários educativos em que decorre e em que o contrato didáctico (Brousseau, 1988; Schubauer-Leoni, 1986) assume especial relevância.

O contrato didáctico diz respeito ao conjunto de regras, maioritariamente implícitas, que regem a relação didáctica e legitimam as expectativas dos parceiros envolvidos, em relação ao estatuto e papel de cada um (Brousseau, 1988; Schubauer-Leoni, 1986). Como afirma César (2003a), o estabelecimento dum contrato didáctico inovador, passa pela explicitação das regras que o regem. Por contrato didáctico inovador entendemos o que permite que o poder se distribua, de uma forma mais equitativa, entre os elementos da relação didáctica, processo de extrema relevância em educação de adultos, em que a acção e a reflexão crítica sobre a acção são fundamentais. Como César (2003a) nos alerta, “(...) não chega que esta explicitação [das regras do contrato didáctico] exista: é preciso estabelecer formas de actuação que lhes dêem credibilidade perante os alunos, levando-os a aderir ao novo contrato didáctico” (pp. 129-130). Por exemplo, os estudantes devem poder participar activamente na tomada de decisões sobre o currículo para que, ao envolverem-se no processo de reconstrução curricular, o currículo se adapte aos seus interesses e necessidades. Entendemos esta possibilidade de adaptação curricular, possibilitadora de uma educação mais inclusiva, em ligação com o constructo de diferenciação curricular (Roldão, 2003a) que, segundo esta autora, tem subjacente três níveis de operacionalização: político, organizacional e pedagógico-curricular.

O nível político da diferenciação curricular diz respeito à diferenciação do sistema educativo e das escolas. Como refere Roldão (2003c), a resposta dos sistemas educativos à diversidade discente, no século XIX e até aos anos 60 do século XX (e, no caso de Portugal, até ao 25 de Abril de 1974), foi a limitação do acesso a largas camadas da população e, ao nível do ensino pós-primário, como então era designado, a distribuição dos alunos por diferentes escolas, de acordo com a proveniência sócio-económica e as perspectivas de futuro. Como já discutimos, a democratização do acesso foi acompanhada da implementação de um currículo único, com carácter licealizante e desvalorizador das vias técnicas e profissionalizantes, assim como do insucesso académico, em especial dos que, anteriormente, não acediam à escola. Esta circunstância, acompanhada da carência de técnicos, relançou o debate sobre a pertinência da diferenciação das vias curriculares e das respectivas escolas que, entre nós, passou a estar presente na década de 80 (Roldão, 2003a). Esta autora propõe que

A reequação das escolas e cursos e carácter profissionalizante, introduzindo-lhes uma perspectiva de exigência, actualização tecnológica e qualidade, é defendida como forma de dar melhor resposta a necessidades sociais e económicas, mas também como forma de evitar que o insucesso de muitos alunos (...) se converta [no agravamento] das discriminações sociais de partida face à educação. (p. 24)

Porém, consideramos que a oferta de cursos orientados para uma inclusão profissional numa fase mais precoce da vida ou, num escalão etário mais elevado, mas com habilitações académicas de base menos avançadas deverá corresponder aos necessários investimentos na actualização das tecnologias usadas na formação (o que, como nos tem sido informalmente relatado por formadores e professores de currículos com uma vertente mais profissionalizante nem sempre acontece), bem como na construção, com os estudantes de um suporte educativo que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida.

Reportando-nos a Perret-Clermont e Perret (2006), trata-se de promover aprendizagens, durante a formação inicial técnica e/ou profissionalizante, que permitam que o futuro profissional seja competente para aprender ao longo da vida, inclusive, como referem aqueles autores, quando as suas funções mudam ou decide/necessita de mudar de empresa, isto é, que seja capaz de “(...) aprender quando o ofício muda” (p. 11). Pensamos que a diversificação de ofertas educativas adaptadas à população activa, nomeadamente com a participação das escolas secundárias, estabelecimentos do ensino superior e empresas, poderá ser uma via para que as opções inicialmente mais técnicas e/ou profissionalizantes conduzam a percursos pessoais e profissionais mais justos e equitativos, que tornem socialmente aceitável a diferenciação curricular ao nível do sistema educativo e das escolas, ou seja, a diferenciação curricular operacionalizada a nível político (Roldão, 2003a) e que, reportando-nos à teorização concebida por Hamido (2005) (ver Figura 3), interage, preferencialmente, com o nível de decisão central, colocado na base do esquema.

Em segundo lugar, Roldão (2003a) apresenta o nível organizacional, na diferenciação curricular, respeitante ao estabelecimento de níveis de exigência diversificados, no que respeita aos conhecimentos a apropriar e às competências a desenvolver pelos alunos e que, em Portugal, conduziu ao estabelecimento legal dos designados “objectivos mínimos” e das “necessidades educativas especiais”, na sequência do reconhecimento das finalidades da Educação inclusiva, formuladas internacionalmente (Ainscow, 1991, 1997; UNESCO, 1994, 1997b). Na mesma linha de actuação, Roldão (2003a) assinala a implementação de currículos em alternativa no

ensino básico que, embora justificáveis enquanto medida extrema de combate ao insucesso académico, considera que correspondem a uma diferenciação do nível, reduzindo os conhecimentos a apropriar e as competências a desenvolver, assim como da natureza das aprendizagens, consistindo em “(...) simplificar ou modificar o currículo comum para vias mais orientadas para aprendizagens do tipo prático” (p. 27).

Embora estejamos conscientes da pertinência do alerta desta autora, os níveis de insucesso no 3º ciclo do ensino básico recorrente, como referem Benavente, em entrevista efectuada por Leiria e Seguro (1999), e Pinto e seus colaboradores (1998) e as potencialidades desta oferta educativa, no que respeita à possibilidade dos professores se tornarem agentes de construção curricular, levam-nos a considerar os currículos em alternativa como uma forma de promover o sucesso académico e a inclusão escolar e social de jovens e adultos, à semelhança de outros autores (Branquinho, 2002; Branquinho & Sanches, 2000; César, 2002a; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Oliveira e César, 2001, 2002; Vieira, 2001; Vieira, Oliveira, & Vicente, 2001). Roldão (2003a) realça que a simplificação de nível e a focalização dos processos de aprendizagem numa vertente essencialmente prática é uma constante nas medidas de discriminação positiva como, por exemplo, os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Esta autora, afirma que, o menor acesso ao conhecimento socialmente valorizado, mantém a situação de desigualdade em que os estudantes anteriormente se encontravam e que, nestas circunstâncias, a Escola mais não faz do que perpetuar e, quanto muito, retardar a exclusão social. Porém, não deixamos de reconhecer que a não conclusão do 3º ciclo do ensino básico constitui, em si mesma, uma forma de exclusão ainda mais nítida, com consequências socialmente discriminatórias, que poderão ser ainda mais preversas.

Roldão (2003a) propõe, também, um terceiro nível de operacionalização da diferenciação curricular, ao nível pedagógico-curricular, relacionado com a diferenciação das práticas pedagógicas e com a reconceptualização do currículo, como resposta aos percursos de aprendizagem dos alunos, correspondendo ao que Hamido (2005) denominou “(...) nível de decisão individual (...)”, porque se relaciona com a gestão que o professor faz do currículo, num cenário educativo específico. Também se relaciona com o nível de gestão intermédio, localizado na escola (Hamido, 2005) uma vez que, se a escola, enquanto comunidade, não subscrever os princípios da educação inclusiva, não proporcionará ao professor e aos conselhos de turma, o espaço/tempo necessários para uma gestão do currículo em que o *core curriculum* seja equitativo para

todos os alunos, mas recorrendo a adaptações curriculares, entendidas enquanto vias diferenciadas de acesso (Magalhães, 2005) a conhecimentos e competências socialmente valorizadas. A nível do 3º ciclo do ensino básico recorrente consideramos possível e desejável que a alternativa curricular se coloque, essencialmente, a nível das práticas pedagógicas e da adaptação aos interesses, necessidades e características dos estudantes. Como afirma Abrantes (2001), trata-se “(...) de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações” (p. 43). Pretende-se, sobretudo, o desenvolvimento de atitudes e competências concordantes com as definidas para o 3º ciclo do ensino básico e que permitam aos estudantes continuarem a aprender ao longo da vida (Filho, 2001).

2.6. Desenvolvimento curricular e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

Quase toda a gente receia a mudança (...). Mudar é desaprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos.

(Perrenoud, 2001a, p. 22)

Como refere Alonso (2000), a gestão que os professores fazem das margens de autonomia e responsabilidade que têm para decidir relativamente ao currículo, adaptando-o às necessidades formativas e culturais dos alunos, configura as possibilidades de oferecer uma educação mais inclusiva, adequada e relevante à diversidade.

Stenhouse (1991) é um dos pioneiros a assumir que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor passa pelo desenvolvimento do currículo numa lógica investigativa, defendendo que o envolvimento do professor, neste domínio, é fundamental na construção da profissionalidade docente, posição que partilhamos, na medida em que pode contribuir para a autonomia do professor, afastando-o de uma atitude conformada (mas cada vez menos confortável) de funcionário que executa para uma atitude de profissional que constrói. Stenhouse (1991) defende que o conhecimento sobre o currículo se constrói nos cenários educativos em que os professores intervêm, o que levou à emergência da figura de professor/investigador,

com a valorização dos estudos de investigação-acção, desenvolvidos por professores que investigam as suas próprias práticas pedagógicas, porque assumiram o compromisso de as melhorarem (Mason, 2002; McNiff, & Whitehead, 2002; O'Hanlon, 1996), assunto que retomaremos no Capítulo 5.

Paralelamente à relevância que atribui à posição de professor/investigador, Stenhouse (1991) desvaloriza as investigações sobre o currículo, realizadas por investigadores externos. Stenhouse (1991) conhecia as dificuldades que se colocavam (e colocam) aos professores que pretendem investigar sobre e nas suas práticas, pelo que defendia que o professor necessitava de aprender a investigar e assumir que o conhecimento construído através da investigação se destinava à melhoria das práticas. Para abrir caminhos para que os professores aprendessem a investigar foi fundamental, na situação portuguesa, alterar o regime de habilitações dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário (AR, 1997). Tratou-se de generalizar, aos profissionais do ensino não superior, a licenciatura como habilitação de acesso à profissão, correspondendo a uma expansão do papel que o ensino superior, designadamente as universidades (Varela de Freitas, 2000) e as escolas superiores de educação vinham a assumir na formação inicial de professores desde a década de 70, do século XX.

A existência do grau de licenciatura também é importante, na medida em que possibilitou, aos professores, o acesso a estudos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos, que podem ter um papel importante na formação de professores/investigadores. Outra possibilidade para a formação de professores/investigadores é a inclusão dos professores dos ensinos básico e secundário em grupos de investigação alargados, pois pode permitir-lhes desenvolver práticas de investigação apoiadas numa lógica de trabalho colaborativo, eventualmente com recurso a investigadores externos, mas que colaborem com o professor na investigação de assuntos pertinentes para as práticas docentes. Assim, o professor pode passar de colaborador que permite a presença de estranhos, geralmente investigadores que pertencem a instituições do ensino superior ou, eventualmente, docentes, que estejam a realizar investigações no âmbito de trabalhos académicos, para uma posição de agente da investigação, membro de pleno direito de uma comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), que trabalha colaborativamente em investigação educacional. Como já aqui afirmámos antes, pertencer a um grupo deste tipo pode constituir-se como um capital de desenvolvimento pessoal e profissional para os participantes, mas exige, da

parte dos investigadores coordenadores, geralmente ligados ao ensino superior, que perspectivem os currículos do ensino superior, não segundo uma gestão científica e tecnicista, mas como projectos em que os estudantes aprendem enquanto investigam e investigam para aprender (César et al., in press). Com esta lógica aceite, parece-nos mais explicável a emergência de grupos de investigação que ainda possam incluir estudantes, mas que estejam especialmente direccionados para o acolhimento de profissionais. Como afirma Oliveira (2006), “(...) a investigação é uma forma de obter conhecimento profissional e desenvolve-se através da experiência de questionamento” (p. 144).

Aprender a investigar colaborativamente pode facilitar a implementação do trabalho colaborativo nas escolas onde, de acordo com Lima (2002), ainda é uma prática escassa, pois a interacção profissional tende a ficar reduzida a trocas verbais de opinião, ocorrendo menos frequentemente actividades realizadas em conjunto, como sejam, a planificação das aulas, a construção de materiais, a discussão de critérios de avaliação e elaboração de instrumentos de avaliação. Aliás, as práticas colaborativas tornam-se relevantes à medida que o currículo se torna menos prescritivo e os professores mais se assumem na sua construção. Como afirma Lima (2002):

No âmbito do desenvolvimento curricular, as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel decisivo (...). A colaboração não se justifica em si própria: ela é um meio para atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos. (...) Daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados. (p. 9)

A colaboração entre os professores, que assumimos como fundamental ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, associam-se ao assumir um papel de agentes educativos, professores/investigadores que reconstroem o currículo, que reflectem criticamente sobre as práticas, na procura de soluções, ainda que parciais e ligadas a cenários específicos. O professor/investigador assume-se como um profissional reflexivo (Abrantes, 2001; Oliveira, 2006; Perrenoud, 2000, 2001b, Ponte, 2002; Schön, 2000; Stenhouse, 1991). Porém Zeichner (1993) alerta para a circunstância da maioria dos professores serem reflexivos, pelo que a reflexividade é uma meta insuficiente para os programas de formação de professores, dado que a reflexividade tende, segundo esta autora, a circunscrever-se aos aspectos relacionados com a gestão técnica do currículo, não abarcando as questões éticas relacionadas com a gestão do mesmo. Portanto, impõe-se não dissociar a componente crítica da *praxis* do profissional reflexivo. As

potencialidades da reflexão crítica no desenvolvimento profissional do professor são mais significativas se pertencer a grupos, a nível de escola ou grupos de investigação, onde possa discutir as suas práticas, não ficando a reflexão sujeita a um ciclo fechado que só inclua o profissional reflexivo e havendo assim a construção da figura do investigador colectivo (Caria, 2000; Leite, Rocha, & Pacheco, 1995) como uma possibilidade de construção de conhecimento reflexivo.

Perrenoud (2000) enuncia 10 grandes famílias de competências, reportando-se a um referencial, em cuja formulação participou, elaborado pela Universidade de Genebra, em 1996, para a formação contínua de professores. As 10 famílias de competências, propostas por este autor são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar na administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua. (p. 14, grafia original).

Na listagem apresentada por Perrenoud (2000), a 1ª família de competências, “(...) organizar e dirigir situações de aprendizagem”, justifica-se na medida em que as práticas do professor já não se limitam (ou, pelo menos não devem fazê-lo), “(...) à aula magistral seguida de exercícios (...)” (p. 23) mas, entre outras possibilidades, apontam para uma aprendizagem a partir de problemas, passíveis de abordagem através de práticas como o trabalho de projecto. Assim, o professor necessita de desenvolver as competências que este autor incluiu na 2ª família, “(...) administrar a progressão das aprendizagens”, e que passam por orientar trabalhos de projecto, observando e avaliando os alunos enquanto estes se concretizam. Como a inclusividade pressupõe o respeito pela diferença, o professor necessita das competências incluídas na 3ª família, “(...) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, isto é, tem de planificar, implementar e avaliar os instrumentos facilitadores da diferenciação pedagógica. Associamos a 4ª família de competências, “(...) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, às três anteriores, pois os alunos só se envolvem nas práticas pedagógicas se lhes permitirem construir sentidos, o que, como temos vindo a discutir, passa pela adaptação dos currículos aos interesses, necessidades e características dos

estudantes, mas sem esquecer que é necessário que estes possam aceder ao conhecimento socialmente reconhecido, que se tornem capazes, de sem negarem outras culturas a que estejam ligados, acederem aos códigos da cultura hegemónica.

A 5ª família de competências, “(...) trabalhar em equipe”, diz respeito à crescente necessidade dos professores fazerem parte de equipas pluridisciplinares que intervêm nas escolas incluindo, entre outros, psicólogos, assistentes sociais, médicos e enfermeiros, bem como à assunção de papéis de coordenadores de grupos e de projectos, à necessidade duma concertação entre os professores que acompanham cada turma ao longo de um ciclo e em que, nas escolas, o director de turma pode desempenhar um papel relevante. A 6ª família de competências, “(...) participar na administração da escola”, relaciona-se, não só com a participação enquanto membro dos órgãos de gestão da escola mas, também, com a elaboração e implementação de projectos a nível da instituição, por gerir a ligação da escola à comunidade social e pela promoção da participação dos alunos na comunidade educativa. Na 7ª família de competências, “(...) informar e envolver os pais”, residem competências para a promoção do diálogo entre a escola e a família, mais relevantes ao nível do ensino regular do que no recorrente, uma vez que a legislação portuguesa permite que, a partir dos 18 anos de idade, os estudantes se assumam como seus encarregados de educação, como foi o caso da maioria dos estudantes participantes na investigação que desenvolvemos.

Quanto à 8ª família de competências profissionais apresentada por Perrenoud (2000), “(...) utilizar novas tecnologias” pois, como afirma este autor, ao referir que “(...) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (p. 125, original em português do Brasil). Todavia, não basta utilizá-las para que a adequação das práticas pedagógicas se efectue, uma vez que podem funcionar como mero suporte para aulas magistrais ou operações de cópia, mais ou menos acrítica de informação, por alunos e professores. Salientamos ainda que, quando os professores esperam que os alunos utilizem este tipo de tecnologias, devem informar-se previamente acerca das possibilidades em lhes acederem.

A 9ª família de competências propostas por Perrenoud (2000), “(...) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, passa, entre outros aspectos referidos por este autor, pela prevenção da violência na escola, pela luta contra preconceitos e discriminações de género, étnicas e sociais, pela participação na criação de regras para a

vida comum na escola (que as escolas podem estabelecer, através dos respectivos regulamentos internos) que, em educação de adultos terão de atender ao estatuto de adulto dos educandos, no sentido da escola se tornar uma comunidade de acolhimento em que a repetição do insucesso académico e do abandono escolar sejam cenários cada vez mais remotos. Em relação à 10ª família de competências referida por este autor, “(...) administrar sua própria formação contínua”, Perrenoud (2000), alerta-nos para o valor da reflexão sobre as práticas, individual ou colaborativa, mas também para os seus limites e pela pertinência que podem assumir outros dispositivos de formação contínua em universidades ou centros de formação profissional.

A flexibilização, diferenciação e adaptação, presentes nos currículos em alternativa, ao proporcionarem, à escola e aos professores, uma maior margem de autonomia, em relação ao nível de decisão central (Hamido, 2005) também implicam maior responsabilidade, a mobilização/desenvolvimento de competências que, recorrendo à listagem formulada por Perrenoud (2000), procurámos ilustrar. Como propõe Abrantes (2001), as respostas a encontrar, no âmbito da construção de projectos de gestão curricular flexível, em que situamos os currículos em alternativa ao SEUC, requerem o reforço do trabalho colaborativo entre os professores, a valorização das estruturas de decisão ao nível da escola, bem como uma contínua investigação sobre as práticas, no sentido de as tornar mais adaptadas e inclusivas, o que mobiliza saberes e competências profissionais diversos.

A profissão de professor de uma escola pública é complexa, mesmo paradoxal (Hargreaves, 2002), e entendemos que a sua realização passa pela construção de saberes profissionais que permita construir escolas mais inclusivas. Concebemos a construção da profissionalidade tendo como referente a apropriação e construção de saberes na área das ciências da educação (Roldão, 2007). Quando nos iniciámos na docência, em 1989/90, frequentemente se discutia a utilidade dos saberes educacionais na forma(ta)ção dos professores e, para a docência nos ensinos básico e secundário, era frequente contratarem-se estudantes de cursos de formação inicial de professores, ou outros, incluindo profissionais de outras áreas (engenheiros, médicos, advogados, sociólogos). Ensinava quem era tido como tendo apropriado alguns saberes académicos, pretendia um acréscimo nos rendimentos e conseguia uma vaga no sistema educativo. Enquanto estudante duma licenciatura em ensino e, posteriormente, jovem professora, afirmávamos que, só tendo apropriado conhecimentos na área das Ciências da Educação, o professor poderia sustentar teoricamente as suas práticas, repensá-las e,

se considerasse necessário, refazer caminhos no sentido de facilitar as aprendizagens dos alunos. Hoje, já com uma razoável distância da jovem professora que formulava tal discurso, consideramos que as ciências da educação podem permitir construir o que Perret-Clermont (2004) designou por “espaços de pensamento” (p. 3) que permitam construir conhecimentos relevantes que possibilitem aos formadores de professores, contribuirem para a mobilização/desenvolvimento de competências, na formação inicial e contínua de professores. Pretende-se, assim, que os professores sejam capazes de transitar os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas, nos espaços/tempos de formação, para os diversos cenários educativos em que exerçam a sua acção. As ciências da educação constituem um ponto de partida e de reencontro na construção da identidade profissional (Roldão, 2007), uma ferramenta mediadora de formas de actuação pessoal e profissional mais sustentáveis pois não desejamos responder afirmativamente à questão colocada por Huberman (1989): “Vou eu morrer de pé, em frente ao quadro preto, com um bocado de giz na mão?” (p. 5).

2.7. Avaliação e currículo

Se a mudança da escola passa obrigatoriamente pela mudança da avaliação, é tempo de encontrar outra lógica para a avaliação. Uma lógica necessariamente coerente com os contornos pedagógicos em que se reconstrói.

(Marques da Silva, 2002, p. 81)

Pinto e Santos (2006) associam a avaliação que actualmente tem lugar nos diversos níveis de escolaridade à massificação da Educação, a que já aludimos. Tal como este fenómeno acarretou uma evolução dos processos de ensino, no sentido de se passar a ensinar muitos como se de um só se tratasse, isto é, sem atender às especificidades de cada um, os processos de avaliação também se desenvolveram no sentido da normalização e da uniformização. Numa análise da evolução da avaliação na sociedade dita ocidental, Pinto e Santos (2006), distinguem

(...) quatro grandes ideias estruturantes (...) que marcaram a avaliação ao longo do último século: a avaliação como medida; a avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos; avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interacção social complexa. (p. 12)

Estes autores salientam que o surgimento de uma nova abordagem no campo da avaliação não substitui a anterior, o que nos permite detectar “(...) práticas em mosaico, isto é, decorrentes de várias conceptualizações, mas racionalizadas pela ideia considerada como mais “moderna” e ou mais “adequada ao momento” (p. 12, aspas no original).

Na discussão das quatro fases evolutivas da avaliação, Pinto e Santos (2006) fazem apelo ao modelo triádico da relação didáctica que inclui o professor, o aluno e o saber que, metaforicamente, constituem os vértices de um triângulo. Este modelo foi proposto por Perret-Clermont (1990, 1992) e leva-nos a encarar os três pólos da relação didáctica como sistemas de forças interactuantes (César, 1994a). A perspectiva assumida para o currículo configura qual o eixo da relação didáctica que tem maior ênfase nas práticas pedagógicas e respectiva avaliação (Pinto & Santos, 2006).

A primeira abordagem, da avaliação como medida, radica na psicometria e conduziu a estudos no sentido do aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, procurando torná-los “(...) válidos (meçam aquilo para o qual foram feitos) e fiáveis (o resultado obtido numa prova seja independente de quem o avalia)” (Pinto & Santos, 2006, p. 16, parêntesis no original), o que radica na pretensão de neutralidade do avaliador, e da situação de avaliação, posição que consideramos insustentável. Nesta perspectiva de avaliação, fortemente conotada com a medida, aspira-se à construção de instrumentos de avaliação ditos objectivos, que permitam avaliar os desempenhos dos alunos em função dos conhecimentos que estes evidenciam nas provas escritas, testes e exames, comparando e seriando os alunos.

A vertente da avaliação como medida liga-se, predominantemente, a uma perspectiva de currículo “(...) tradicional e academicista” (Leite, 2002a, p. 56), privilegiando a transmissão de saber. Na relação didáctica, a ênfase coloca-se no professor e no saber, cabendo ao aluno uma posição passiva. Esta perspectiva continua a manifestar-se, designadamente com a ênfase nos exames e nos *rankings* das escolas. Trata-se de um tipo de avaliação que, ao centrar-se na medida e na comparação, privilegia o carácter sumativo da avaliação. A avaliação sumativa é uma componente incontornável no processo de avaliação, exercendo uma função de certificação, com importância escolar, social e profissional, configuradora do destino dos estudantes. A classificação é a vertente mais pregnante da avaliação sumativa, uma forma rápida e explícita de comunicar aos estudantes e seus encarregados de educação (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002) a apreciação que o professor efectua sobre as aprendizagens do

estudante. No 3º ciclo do ensino básico é expressa numa escala de níveis, de 1 a 5, no ensino regular, e numa escala de 0 a 20 valores, no ensino recorrente.

A segunda tendência mencionada por Pinto e Santos (2006), a avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos, desenvolveu-se a partir da crítica efectuada à avaliação enquanto medida. Este entendimento de avaliação relaciona-se com uma gestão científica do currículo, nomeadamente com a formulação de objectivos educacionais (Tyler, 1949, citado por Kemmis, 1998), passando a avaliação a ser uma apreciação do grau de consecução dos objectivos pelo aluno. Como referem Pinto e Santos (2006), “A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objectivos e já não, apenas, “(...) «a matéria dada» pelo professor” (p. 21, aspas no original). Neste modelo privilegia-se o eixo professor/aluno na relação didáctica. É neste enquadramento que surge a avaliação formativa, enquanto processo de gestão curricular que se fundamenta no diagnóstico e na remediação. O diagnóstico consiste numa apreciação do nível de consecução dos objectivos pelo aluno; com a remediação pretende-se auxiliar o aluno a atingir os objectivos, especialmente através da segmentação das tarefas e da atribuição de períodos mais longos para a sua realização.

A avaliação formativa é externa ao aluno, desenvolvida pelo professor e corresponde a “(...) uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação dos processos de ensino e de aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo)” (Cortesão, 2002, p. 38, parêntesis no original). As formas de reorientação dos processos de ensino e de aprendizagem variam, de acordo com o modelo curricular e as competências do professor para orientar as práticas pedagógicas e, em particular, as que dizem respeito à avaliação. No modelo que perspectiva a avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos, a avaliação sumativa é precedida de um momento de avaliação formativa. Consoante os seus desempenhos na avaliação formativa, os alunos realizam actividades de remediação ou de aprofundamento, antes que a avaliação sumativa tenha lugar (Pinto & Santos, 2006). Embora não tenham sido estas as práticas de avaliação que associámos ao currículo em alternativa, são-nos bastante familiares, quer enquanto aluna do ensino não superior quer enquanto estudante de um curso de formação de professores (nomeadamente, foram debatidas em algumas áreas de estudo da formação pedagógica inicial) e, posteriormente, na socialização

como profissional nos ensinos básico e secundário, foram também as práticas de avaliação entendidas como uma verificação do atingir de objectivos pelos alunos daquelas com que mais frequentemente nos confrontámos.

O terceiro modelo apresentado por Pinto e Santos (2006), a avaliação como julgamento de especialistas, surge na sequência de estudos que aprofundaram a perspectiva de Cronbach (1980). Associam a avaliação ao processo de sustentação da tomada de decisões, atendendo à complexidade e à variedade de interacções que se estabelecem nos cenários de educação formal em que a avaliação ocorre e que envolvem a turma, a escola e a sociedade. Neste âmbito, destacamos a evolução no entendimento da avaliação formativa que, de acordo com Allal (1986), pode visar a adequação das características dos estudantes às exigências do sistema educativo, como acontecia na segunda perspectiva apresentada por Pinto e Santos (2006), ou a adequação do sistema educativo às características do estudante, possibilitando uma diferenciação das práticas pedagógicas mais conforme aos ideais da educação inclusiva. Segundo Allal (1986), o professor recolhe e interpreta informação relativa aos processos de aprendizagem dos alunos, com o propósito de propor tarefas mais adequadas às necessidades e características dos alunos.

Neste modelo, o erro é valorizado, enquanto fonte de informação sobre os processos mentais dos alunos (Pinto & Santos, 2006), permitindo, ao professor, uma intervenção mais adaptada e, como tal, com mais possibilidades de ter sucesso. Fernandes (1998) é favorável a uma avaliação formativa, efectuada a partir de uma multiplicidade de fontes, que o professor utiliza para (re)orientar o estudante nos seus processos de aprendizagem o que, como esta autora afirma, possibilita o desenvolvimento pessoal e académico do estudante. Santos (2002) recomenda que a avaliação formativa ocorra essencialmente de uma forma interactiva, operacionalizada através da observação e intervenção no processo de aprendizagem, à medida que as actividades decorrem. Esta é uma perspectiva que nos parece mais proveitosa pois permite que o aluno possa receber *feedback* mais frequentemente e não, apenas, no momento que antecede a realização da avaliação sumativa. Como afirma Perrenoud (1999), o aluno aprenderá mais, e mais facilmente, se lhe for facultada informação que lhe possibilite reorientar o processo de aprendizagem através da identificação de erros, de clarificação de noções, de sugestões para aprofundar certos aspectos e de explicações complementares. Embora reconheçamos mais potencialidades neste tipo de avaliação formativa, continua a ser um processo centrado no professor, que não permite que os

estudantes se tornem agentes do seu processo de avaliação. Este tipo de abordagem da avaliação parece-nos começar a aproximar-se de uma perspectiva de “(...) currículo como conjunto de experiências de aprendizagem/teoria prática” (Leite, 2002a, p. 63).

O quarto modelo apresentado por Pinto e Santos (2006), a avaliação como interação social complexa, começa a emergir na década de 90, do século XX, em resultado da importância crescente das perspectivas construtivistas e sócio-construtivista da aprendizagem. Assume-se que, tal como o currículo, também a avaliação, é um processo socialmente configurado e, como tal, socialmente construído (Hadji, 1997), uma vez que “(...) é uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores” (Pinto & Santos, 2006, p. 34), posição com que também assumimos, uma vez que consideramos a avaliação histórico-culturalmente situada, configurando e sendo configurada pelas práticas pedagógicas e, mais genericamente, pelo currículo. Este olhar para a avaliação enfatiza o eixo saber/aluno no modelo triádico da relação didáctica, pois tem subjacente a perspectiva de que é ao aluno que cabe construir o conhecimento, construção que concebemos ancorada em interações sociais ricas, que facilitem a apropriação do conhecimento. Esta abordagem da avaliação é a que consideramos mais adequada ao entendimento do currículo como projecto e processo, que procurámos implementar.

Como destacam Pinto e Santos (2006), “(...) assume[-se] a importância da explicitação (...) a avaliação é um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo são conhecidas” (p. 41). Esta explicitação dos denominados critérios de avaliação permite que o processo de avaliação surja como menos ambíguo mas, dada a natureza socialmente construída dos processos de ensino e de aprendizagem e das formas de os avaliar, tal diminuição de ambiguidade não corresponde (nem pretendemos que tal seja possível) a uma pretensa objectividade do processo, mas a uma maior transparência nos processos de avaliação. Há ainda que ter presente que a explicitação dos critérios de avaliação pelo professor não garante a sua apropriação pelos estudantes e, segundo Pinto (2001) o estatuto escolar do aluno, ou seja, a imagem que o próprio e os outros têm dos seus desempenhos escolares, desempenha um papel não negligenciável na apropriação dos critérios de avaliação.

Aquilo que consideramos desejável, especialmente em educação de adultos, é que em avaliação, tal como nas outras práticas pedagógicas, os processos permitam aos estudantes fazerem ouvir as suas vozes (Bakhtin, 1929, 1981) e tomarem decisões fundamentadas, num cenário de crescente autonomia em relação ao professor e

construção identitária que lhes permita o desenvolvimento da auto-estima positiva e a persistência nos projectos académicos.

Como referem Cortesão e seus colaboradores (2002), “(...) avaliar implica sempre um acto de poder” (p. 52). Para que o exercício desse poder fosse coerente com as várias vertentes do processo que nos propusemos implementar (construção curricular participada, trabalho colaborativo, trabalho de projecto, estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem), procurámos que a avaliação assumisse, essencialmente, o formato de avaliação formativa, avaliação entre pares e, principalmente, auto-avaliação regulada, conforme recomenda Santos (2002).

Para que a avaliação formativa possa ter lugar é preciso que exista uma relação de confiança entre o professor e o(s) estudante(s) para que este(s) último(s) esteja(m) disposto(s) a revelar as suas dificuldades e pontos fracos o que, como salienta Perrenoud (1995), vai contra os princípios do “ofício de aluno” (p. 11). Estas relações de confiança deverão também existir entre os estudantes uma vez que, frequentemente, as dúvidas são apresentadas na presença dos colegas. Dito de outra forma, e especialmente em educação de adultos que já viveram experiências de insucesso académico, a avaliação formativa faz sentido quando existe um ambiente securizante, proporcionado pelo respeito e confiança mútuos.

A avaliação entre pares, que Santos (2002) refere, é proporcionada pela dinâmica que resulta das interacções sociais (Perrenoud, 1999; Santos, 2002) e adequa-se facilmente ao trabalho colaborativo. Quanto à auto-avaliação regulada, Santos (2002) propõe a designação de regulada, para realçar o carácter regulador que se pretende que a avaliação desempenhe. Os docentes devem desenvolver uma abordagem positiva do erro, dando relevo ao questionamento e à explicitação/negociação dos critérios de avaliação. Para Santos (2002), a autoavaliação regulada consiste num “(...) processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (p. 79). O papel do professor é de extrema importância, na medida em que o sucesso deste processo depende das oportunidades que cria para que a auto-avaliação se desenvolva e o aluno ganhe uma crescente autonomia.

A participação dos estudantes no processo de desenvolvimento curricular não teria qualquer substância, reduzindo-se a uma mera operação de cosmética, se não passasse pela avaliação, uma vez que, como afirma Abrantes (2001), “A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas” (p. 9). Como acrescenta

Alonso (2002), a avaliação é “(...) uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade” (pp. 19-20), que entendemos como cenários de educação mais inclusiva.

No que respeita à avaliação, observa-se uma marcada distância entre os avanços teóricos e as práticas existentes nas escolas (Pinto & Santos, 2006; Romão, 1998). Em educação de adultos faz sentido que, tal como na aprendizagem, na avaliação o educando também se assuma como “(...) «sujeito praxiológico» (que conhece-atua e re-conhece)” (Romão, 1998, p. 49, aspas, parêntesis e português do Brasil no original), isto é, é necessário que o adulto se assuma como agente da sua avaliação, tal como agente da própria aprendizagem.

2.8. Comunidades de aprendizagem e currículo

A aprendizagem que é mais transformadora da personalidade parece ser a aprendizagem que envolve a pertença a estas comunidades de prática.

(Wenger, 1998, p. 6)

O constructo de comunidade de prática ganha visibilidade particular com a publicação de Lave e Wenger (1991), embora ainda “(...) como uma noção intuitiva, que necessitava de um tratamento mais rigoroso” (Santos, 2002, p. 3). Na obra publicada em 1991, Lave e Wenger focalizam a atenção na aprendizagem e nas comunidades de prática, considerando as expressões comunidade de prática e comunidade de aprendizagem como equivalentes. Definem comunidade de prática como sendo,

(...) um conjunto de relações entre pessoas, actividade, e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais ou que se sobrepõem. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, no mínimo porque providencia o suporte interpretativo necessário para a construção de sentido da sua herança. (p. 98).

Para estes autores, a participação na prática cultural, na qual o conhecimento existe, constitui um princípio epistemológico da aprendizagem. As possibilidades de

aprendizagem dos novos membros são definidas pela estrutura social da prática, pelas suas relações de poder e pelas condições de legitimação da participação dos novos membros. Esta participação, que inicialmente é periférica, para que a aprendizagem ocorra, necessita de caminhar no sentido da totalidade, através de um processo que os autores denominaram de legitimação da participação periférica, através do qual o participante se torna cada vez mais capaz de apropriar o conhecimento (*knowledgeability*). Conforme os participantes evoluem, no sentido de se tornarem mais aptos para o conhecimento, a própria comunidade de prática também evolui, transformando-se numa comunidade de aprendizagem. Ocorre, assim, uma relação dialéctica entre o participante e a comunidade e entre as várias comunidades, o que confere ao processo de aprendizagem uma natureza dinâmica e flexível.

Wenger (1998) desenvolve os constructos de comunidade de prática e de comunidade de aprendizagem, considerando que as comunidades de aprendizagem emergem a partir das comunidades de prática, correspondendo a estruturas dinâmicas nas quais os indivíduos se incluem, enquanto seres sociais. Wenger (1998) refere que as entidades comunidade e prática nem sempre coexistem, afirmando que: “Não estou a argumentar que tudo o que se pode chamar uma comunidade seja definido pela prática ou que tenha uma prática que lhe seja específica; nem que tudo o que pode ser chamado prática seja a propriedade definidora de uma comunidade” (p. 72).

Wenger (1998) entende a prática como sendo uma realidade social, sendo, como tal, desenvolvida através de interacções sociais entre os participantes, explicitando que “É o sujeito num contexto histórico e cultural que confere estrutura e significado ao que fazemos” (p. 47). Nas comunidades de prática, de acordo com Martins (2002), não está presente a dicotomia entre teoria e prática, havendo antes uma interrelação dialéctica entre as duas, uma vez que “Há um processo de formalização dos saberes tácitos que, ao tornarem-se explícitos, ficam enquadrados como saberes teóricos, disponível para uma nova utilização, já reflectida e fundamentada noutras situações” (p. 10). Esta compreensão apresentada pela autora parece-nos concordante com abordagens no campo da educação de adultos, designadamente, no que respeita à aprendizagem experiencial (Agyris & Schön, 1974; Kolb, 1984). Porém, acrescentaríamos que o que a autora refere como utilização de saberes tácitos corresponde, na perspectiva histórico-cultural a uma transição de saberes (e de competências) para um novo cenário (Zittoun, 2006). Não se trata de uma mera (re)utilização pois, no novo cenário, é necessário

construir novos sentidos para os saberes e competências pois, só assim, serão funcionais nesses novos cenários.

Wenger (1998) afirma que as “(...) comunidades de prática são parte integral das nossas vidas diárias” (p. 7) e que nos repartimos por diversas comunidades de prática (Calderwood, 2000; Wenger, 1998), com diferentes graus de pertença. Dado que as comunidades de prática podem evoluir, no sentido de se constituírem como comunidades de aprendizagem, utilizaremos preferencialmente a expressão comunidades de aprendizagem, uma vez que nos permite enfatizar a intencionalidade na promoção das aprendizagens dos participantes, que esteve subjacente à criação de condições facilitadoras para a sua emergência, na implementação do processo de desenvolvimento curricular discutido neste trabalho.

Diversos educadores têm recorrido ao constructo de comunidades de aprendizagem para promoverem ambientes mais favoráveis às aprendizagens dos estudantes (Rogoff, Turkanis, & Bartlett, 2001; Roth, 1998, 2003). Na perspectiva da educação inclusiva, que subscrevemos, todo e qualquer estudante tem direito a encontrar, na escola, condições que lhes permitam atingir o sucesso académico e a inclusão escolar e social (Ainscow, 1999; César, 2002a, 2003a; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006), pelo que consideramos este constructo pertinente para a compreensão do processo de diferenciação curricular que implementámos. A escola pode responder a este desafio através de um currículo que é entendido como projecto e como processo, que pode originar condições propícias à emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. Como afirma Calderwood (2002), a existência de uma comunidade de aprendizagem, na escola, contribui para o seu sucesso e transformação e, como temos observado, para a inclusão de estudantes adultos e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A possibilidade dos estudantes se tornarem participantes legítimos de uma comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991) aumenta a inclusividade da escola, uma vez que esta se pode transformar numa instituição mais acolhedora e democrática, em que as experiências vividas na comunidade escolar se aproximam mais de outras experiências sociais, vividas pelos estudantes, enquanto adultos inseridos numa comunidade social mais alargada.

Wenger (1998) identifica três dimensões que podem tornar a prática como uma fonte de coerência numa comunidade de prática: empenhamento mútuo (*mutual engagement*), empreendimento conjunto (*joint enterprise*) e repertório partilhado

(*shared repertoire*). Wenger (1998) refere-se, em primeiro lugar, ao empenhamento mútuo dos participantes como o seu envolvimento em acções com significados negociados. A pertença (*membership*) à comunidade decorre deste empenhamento mútuo e é a característica de base para a sua existência. Uma comunidade de aprendizagem existe e desenvolve-se quando são estabelecidas relações profundas de empenhamento mútuo entre os participantes, a propósito das acções em curso, em que os participantes estão envolvidos. O empenhamento mútuo é facilitado através da criação de condições logísticas que possibilitem, à comunidade, colocar em prática as acções em que os seus membros estão envolvidos. Outra circunstância que contribui para o empenhamento mútuo é a diversidade entre os seus membros (Roth, 1998; Wenger, 1998), nomeadamente a diversidade de escalões etários e de culturas.

Quando trabalham colaborativamente, os membros de uma comunidade desenvolvem “(...) formas partilhadas de fazerem as coisas (...)” (Wenger, 1998, p. 75), que permitem que cada um desenvolva a noção de pertença à comunidade de aprendizagem e que os saberes associados às várias culturas dos participantes possam emergir e serem valorizados. O trabalho colaborativo, que discutiremos no Capítulo 4, é uma condição intrínseca para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem, na medida em que favorece o estabelecimento de interações sociais ricas, entre pares ou grupos mais alargados, que facilitam a apropriação de conhecimentos, bem como a mobilização e o desenvolvimento de competências como, por exemplo, a argumentação e os processos de tomada de decisões (César, 2003a; César & Oliveira, 2005; César & Santos, 2006; Courela & César, 2004, 2006c).

No modelo de Wenger (1998), a segunda característica da prática, enquanto fonte de coerência da comunidade, é a negociação de um empreendimento conjunto. Para que este possa contribuir para a manutenção da comunidade deve: 1) resultar de um processo colectivo de negociação que reflecta a complexidade do envolvimento mútuo; 2) ser pertença da comunidade, não obstante as influências externas, enquanto resultante de uma resposta negociada à situação; 3) gerar relações de responsabilização recíproca entre os participantes, relações essas que se tornam parte e parcela da prática.

Segundo Wenger (1998), a terceira característica da prática que a torna fonte de coerência da comunidade é a existência de um repertório partilhado, que inclui “rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, (...) acções ou conceitos que a comunidade tenha produzido ou adoptado no curso da sua existência, e que se tornem parte da sua prática” (p. 83).

Estas três características da prática que a tornam fonte de coerência da comunidade de aprendizagem estão ligadas ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, sob a forma de trabalho de projecto pelo que, implementar trabalho de projecto durante o processo de desenvolvimento curricular pode promover a emergência e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

2.9. Trabalho de projecto num currículo concebido como projecto

2.9.1. A entrada do trabalho de projecto em cenários de educação formal

A função dos professores não é dar a faca e o queijo, é dar a fome. É provocar. Depois de provocar, então pode ficar tranquilo que a criança [ou o adulto] descobrirá meios de encontrar o queijo.

(Alves, 2005, p. 66)

O “método de projecto” (Kilpatrick, 1918/2006 p. 11) foi apropriado por este autor que propôs a sua introdução nos currículos do ensino básico nos EUA, numa tentativa para adequar a resposta do sistema educativo às exigências da sociedade norte-americana, do início do século XX (Paraskeva, 2006).

Kilpatrick é, geralmente, considerado como tendo iniciado a reflexão acerca do trabalho de projecto, enquanto prática pedagógica (Abrantes, 1994). No artigo que já se tornou um clássico, *O método de projecto*, Kilpatrick (1918/2006) expõe o que entende por projecto, discutindo o valor educativo desta proposta na promoção das aprendizagens. Os princípios educativos defendidos por Dewey (1938/1997) influenciaram a reflexão de Kilpatrick e a formulação que este autor apresenta para o trabalho de projecto (Abrantes, 1994; Boutinet, 1996; Castro & Ricardo, 1998).

Para Kilpatrick (1918/2006), no termo projecto confluem três aspectos dos processos de aprendizagem: a acção, sobretudo a acção com envolvimento pessoal, a intencionalidade colocada na acção e a existência de um cenário socialmente construído em que se desenvolve a acção. Conceber a acção desenvolvida no trabalho de projecto com envolvimento significa que o estudante se envolve no processo de aprendizagem

ou, como afirmava Rubem Alves (2005), na citação com que iniciámos este ponto, o estudante anseia por encontrar uma resposta, uma vez que está interessado no problema de partida para o trabalho de projecto. Trabalhar através de projectos, em educação, coloca o professor numa posição de orientador, especialmente vocacionado para facilitar o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, promovendo a discussão, o debate, estimulando a curiosidade, facilitando recursos, mas não fornecendo as respostas.

Kilpatrick (1918/2006) concebia o projecto como sendo uma “(...) actividade premeditada num ambiente social ou, dito de outra forma no elemento unitário de semelhante actividade, o acto verdadeiramente intencional” (p. 12). Assim, nesta definição de projecto coexistem actividade, intencionalidade e cenário, com especial relevo para a intencionalidade. Kilpatrick (1918/2006) não explicita a componente de resolução de problemas, o que torna a definição que apresenta redutora pois, como destaca Abrantes (1994), não considerar o trabalho de projecto desenvolvido a partir de problemas significaria que “(...) qualquer tarefa rotineira poderia ser considerada um projecto desde que tivesse um objectivo e fosse realizada com empenhamento pessoal” (p. 79). Pehkonen (1992) argumenta que a não explicitação da resolução de problemas não significa que Kilpatrick (1918/2006) não a tenha considerado mas que, na época, seria redundante referi-la, uma vez que projecto e resolução de problemas eram considerados sinónimos. Neste texto, utilizaremos a expressão trabalho de projecto por ser a mais difundida na literatura da especialidade (Abrantes, 1994; Boutinet, 1996; Castro & Ricardo, 1998; Cortesão, 1990; Cortesão et al., 2002; Leite et al., 1989, 1990; Marques da Silva, 2002; Mendonça, 2002; Moura & Barbosa, 2006) e por ser a que usámos durante a investigação e em artigos, bem como nas e participações em eventos da especialidade onde divulgámos alguns resultados preliminares desta investigação.

2.9.2. Fundamentos teóricos do trabalho de projecto

Os ambientes actuais (...) são, antes de tudo, ambientes complexos. Ora, a diligência por projecto revela-se a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e a incerteza.

(Boutinet, 1996, p. 258)

Como procuramos enfatizar, com a citação com que iniciámos este ponto, defendemos o recurso ao trabalho de projecto, enquanto orientação pedagógica propícia à educação e, em particular, à educação de adultos, pela sua adaptabilidade à construção de conhecimento em situações complexas. Essa complexidade é observável no meio sócio-profissional em que o estudante adulto geralmente está inserido, bem como na natureza dos conhecimentos académicos que a Escola lhe exige que aproprie ou que, pelo menos, se comporte como se tal tivesse acontecido, isto é, que os seus desempenhos académicos levem o professor a acreditar que a apropriação de conhecimentos aconteceu. As potencialidades do trabalho de projecto, enquanto contributo para o desenvolvimento sócio-cognitivo (e emocional) dos estudantes, são referidas por Ponte (1988), ao afirmarem que:

O desenvolvimento de actividades de projecto tem também importantes implicações do ponto de vista cognitivo. (...) De facto, o trabalho de projecto tem implicações nas nossas estratégias mais gerais do pensamento. Ao enfrentar uma situação da vida real é necessário aprender a lidar com a realidade essencialmente global, complexa e problemática em si mesma. Ao investigar um problema mesmo que muito específico de Química, de Biologia ou de Matemática é necessário ter presente uma variedade de conhecimentos e de resultados já conhecidos, enfim, dominar de uma forma satisfatória o terreno em causa. (p. 4)

Como destacam estes autores, o trabalho de projecto proporciona, aos estudantes, o contacto com situações globais e complexas que, por serem mais próximas daquelas com que contactam, enquanto adultos, lhes poderão permitir, mais facilmente, a construção de sentidos para as vivências académicas.

Como refere Marques da Silva (2002), o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes através da sua implicação em trabalhos de projecto, é uma dimensão pouco referida e a pretensa ineficácia do trabalho de projecto para o desenvolvimento cognitivo é mencionada por muitos professores, contrários à sua implementação.

O ciclo de aprendizagem de Kolb e Fry (1975, citados por Smith, 2001a) (ver Figura 1, do Ponto 1.1.1.1.) é, em geral, a referência básica da literatura no domínio do trabalho de projecto (Abrantes, 1994). Como refere Abrantes (1994), embora o trabalho de projecto pareça enquadrar-se na aprendizagem experiencial, este campo é muito vasto e pode abranger diferentes possibilidades de trabalho de projecto, como o trabalho autónomo ou cooperativo, que se distinguem do trabalho de projecto colaborativo e que não abordaremos neste estudo.

Trabalhar com projectos, em cenários de educação formal, pode ser encarado como uma orientação pedagógica, uma vez que as práticas pedagógicas podem assumir

o formato de trabalho de projecto. A perspectiva pedagógica pode assumir-se como educativa ou metodológica (Marques da Silva, 2002) reportando-se, esta última, essencialmente, a uma descrição mais ou menos exaustiva de como orientar o projecto (Moura & Barbosa, 2006). Como diversos autores (Abrantes, 1994; Cibeles, 2000; Marques da Silva, 2002; Ponte, 1988), consideramos a perspectiva metodológica redutora para o desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes por não lhes permitir assumir uma posição central no processo, isto é, uma posição de agente. Esta posição de agente parece-nos fundamental para que a implementação do trabalho de projecto possa contribuir para a autonomia e motivação dos estudantes, dois dos aspectos elegidos por Abrantes (1994), ao fundamentar teoricamente o trabalho de projecto.

Como este autor, “A autonomia [dos estudantes] parece ser um conceito chave nas formas de aprendizagem que se baseiam na reflexão sobre a própria experiência” (p. 92), sendo também um constructo presente nos diversos contributos na área da educação de adultos, referidos nos subpontos do Ponto 1.1.1.. Segundo Abrantes (1994), a autonomia surge ligada a “(1) natureza das situações de aprendizagem propostas, e (2) à participação activa e empenhada dos alunos e à responsabilidade que estes assumem” (p. 94), o que se concretiza na possibilidade de os alunos decidirem qual o problema a abordar, como o irão fazer, com que recursos e em que tempos. A autonomia dos estudantes desenvolve-se não só porque estes tomam decisões, mas também porque cada participante se responsabiliza pelas decisões tomadas colaborativamente pelo grupo (Abrantes, 1994; Carteador, 2002; Ponte, 1998), mesmo que não sejam as decisões que tomaria num cenário diferente, em que decidisse individualmente. O professor assume uma postura de consultor mas, noutros momentos, podem (e devem) ser outros participantes a desempenhar este papel, nomeadamente colaboradores da comunidade social.

O interesse dos estudantes por realizarem um trabalho de projecto assume uma considerável importância, uma vez que se trata de uma situação que se prolonga no tempo, é complexa, requer o envolvimento dos participantes (Abrantes, 1994) e implica práticas menos habituais em educação formal, que podem produzir sentimentos de insegurança, não só no professor, mas também, nos estudantes. Porém, o envolvimento dos estudantes num trabalho de projecto pode contribuir para a sua motivação intrínseca, bem como para o seu envolvimento emocional (Castro & Ricardo, 1998; Perrenoud, 2001; Ponte, 1988).

Abrantes (1994), Carteado (2002) e Cibele (2000) referem que o trabalho de projecto pode permitir, ao estudante, uma reconceptualização, designadamente no que respeita à aceitação do valor do erro enquanto ferramenta mediadora para a aprendizagem, criando-se condições para que o aluno se torne mais disponível para uma auto-avaliação regulada (Santos, 2002).

2.9.3. Evolução do trabalho de projecto enquanto ferramenta educativa

Que significa uma actividade ser “complexa”? E “prolongada”? Qual é a fronteira que delimita o grau desejável de “empenhamento” e “autonomia” dos alunos? A própria noção de problema é relativa e as estratégias a usar são muito variáveis e dependem da situação e das pessoas envolvidas, em particular dos seus conhecimentos e da sua experiência.

(Abrantes, 1994, p. 84)

À semelhança de outros constructos que já discutimos, como currículo e competência, o termo projecto também tem significados múltiplos, pelo que existem variados tipos de projecto. Como refere Cortesão (1990), existem “(...) projecto de vida, projecto de viagem, projecto de acção, projecto de orçamento, projecto de intervenção, projecto de uma casa, projecto de desenvolvimento económico, projecto urbanístico, projecto político, projecto educativo ” (p. 81). Por projecto educativo ou pedagógico entendemos o que envolve, pelo menos, um professor e um grupo de estudantes (Abrantes, 1994).

Situando-se no campo da educação, Moura e Barbosa (2006) referem que, em geral, o termo projecto refere-se a “projectos de trabalho”, que nos parece ser a tradução, de *project work*, para português do Brasil. Segundo estes autores, os “«projectos educacionais»” (p. 21, aspas no original):

- a) São actividades orientadas para a realização de objectivos específicos.
- b) Têm uma duração finita, com um princípio e um fim bem definidos.
- c) São actividades voltadas para a realização de algo único, exclusivo.
- d) Os recursos disponíveis são limitados (pessoas, tempo, dinheiro, etc).
- e) Apresentam dimensões de complexidade e incerteza (ou risco) em sua realização.

f) Surgem, em geral, em função de um problema, uma necessidade, um desafio ou uma oportunidade (de uma pessoa ou instituição).
(p. 21, parêntesis no original)

Em relação à característica formulada em a), preferimos uma abordagem mais ampla, que estes autores também referem ao longo do texto, e que diz respeito a uma orientação para a apropriação de conhecimentos e a mobilização/desenvolvimento de competências pois, como afirma Abrantes (1994), se o trabalho de projecto for concebido em estrita ligação com o cumprimento de objectivos “(...) falta um elemento essencial: a apropriação pelos alunos”e, como já pretendemos clarificar, não subscrevemos uma concepção behaviourista da aprendizagem nem uma gestão tecnicista do currículo.

As alíneas b) e d) dizem respeito às condições organizacionais subjacentes aos projectos e que podem limitar o seu desenvolvimento, pelo que se torna indispensável a elaboração e cumprimento de uma calendarização. O estabelecimento de ligações entre a escola e a comunidade social é importante na identificação e fruição de recursos, quer através de colaborações quer de parcerias. Colaborações e parcerias podem permitir, à escola, dispor de recursos mais ricos para o desenvolvimento de projectos e a existência de um metacontrato didáctico (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997) flexível pode contribuir para uma gestão mais eficiente dos recursos existentes; por exemplo, existir liberdade de alterar o horário escolar para tornar mais proveitosa a vinda de colaboradores externos à escola e dispor de saberes adequados para a realização das tarefas e o acondicionamento de materiais.

As alíneas c) e f) encontram-se relacionadas pois, sendo o trabalho de projecto histórico-culturalmente situado, o processo e produto que o podem caracterizar também são únicos. Moura e Barbosa (2006), à semelhança de outros autores relacionam os trabalhos de projecto com a formulação de problemas. Para Mendonça (2002), o projecto veio a integrar a noção de problema, por influência grega (*ballein*). Abrantes (1994) afirma que “(...) o facto de se tratar de uma *metodologia centrada em problemas* é uma característica fundamental no trabalho de projecto.” (p. 79, *itálico no original*). Porém, apesar do papel fulcral que os problemas assumem no trabalho de projecto, a noção de problema é variável (Abrantes, 1994) e nem todos os problemas são passíveis de serem abordados mediante trabalhos de projecto. Para Leite e seus colaboradores (1989), quanto mais subjectivo, vago e geral for o âmbito do problema, mais difícil e demorada se torna a sua abordagem. Para Abrantes (1994), os problemas passíveis de

serem abordados através do trabalho de projecto são os que pressupõem a existência de uma finalidade que é relevante para os alunos e na qual estes se envolvem de modo activo e empenhado; Cibebe (2000), referindo-se especificamente à natureza do problema, refere que este deve ser “de natureza abrangente, susceptível de ser apreciado sobre perspectivas diferenciadas” (p. 35), para que dê lugar à mobilização e ao desenvolvimento de competências complexas como, por exemplo, a argumentação.

A alínea e), referida por Moura e Barbosa (2006), aponta para os riscos que o professor tem de assumir ao promover trabalho de projecto (Perrenoud, 2001), uma vez que, como afirma Boutinet (1996), trata-se de uma pedagogia da incerteza, muito mais imprevisível do que a subjacente a uma gestão técnica do currículo. Entre outros riscos, o professor terá de enfrentar a possibilidade de os estudantes proporem problemas que exijam conhecimentos que não apropriou, nem fazem parte da sua gama de interesses do professor, bem como o processo de gestão dos recursos envolvidos no processo. Parece-nos que algumas das dificuldades podem ser ultrapassadas com uma partilha de responsabilidades e poder entre os participantes, o que tem de ser enquadrado por um contrato didáctico coerente e claramente estabelecido. A gestão de trabalhos de projecto é um processo complexo, que exige que o professor desenvolva competências como as discutidas no Ponto 2.6., enunciadas por Perrenoud (2000). No âmbito deste trabalho, consideramos que o trabalho de projecto se caracteriza por ser intencional (Abrantes, 1994; Kilpatrick, 1918/2006), que envolve, pelo menos, um docente, um grupo de estudantes e, se possível, outros elementos das comunidades escolar, educativa e social. A participação de mais do que um professor da turma pode tornar a participação no processo um espaço/tempo de trabalho colaborativo entre os professores e de mobilização de diferentes conteúdos disciplinares (Cortesão et al., 2002; Favilli, César, & Oliveira, 2004; Teles & César, 2005, 2006) para uma abordagem mais enriquecedora dos problemas em estudo. Como salientam Cortesão e seus colaboradores (2002), o trabalho de projecto promove as aprendizagens, implicando o empenho dos participantes na sua realização, para o que é fundamental que o trabalho de projecto “(...) vá ao encontro dos interesses dos alunos” (p. 31).

Concebemos que o trabalho de projecto deve partir de uma discussão entre os participantes, existindo, ou não, uma grande área temática de partida (por exemplo, a educação ambiental (EA), a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), o tema do plano anual de actividades da escola) sendo seleccionadas áreas problemáticas, do interesse dos estudantes, passíveis de serem objecto de uma investigação. Esta 1ª

fase corresponde ao primeiro “tempo” proposto por Boutinet (1996), em que este autor recomenda que ocorra um diagnóstico da situação, uma negociação e uma descrição de meios. A negociação coloca-se na selecção do problema a investigar, perante a relação, por vezes extensa, de problemas surgidos na fase de discussão, tornando-se necessário eleger o “problema-raiz” (Moura & Barbosa, 2006, p. 68) atendendo, ainda, a uma ponderação dos recursos disponíveis.

Boutinet (1996) propõe que, num segundo tempo, ocorram a planificação, concretização e avaliação do trabalho de projecto. Nesta 2ª fase, partindo do problema, que pode ser formulado sob a forma de questão, os participantes propõem as tarefas (o que se vai fazer) e as actividades a desenvolver (o como, da concretização das tarefas), que devem ser calendarizadas, em função dos recursos disponíveis, processo em que se estão a assumir como construtores do currículo, no exercício de uma postura autónoma.

Concebemos o trabalho de projecto enquadrado por uma opção pedagógica mais ampla de trabalho colaborativo, com as inerentes exigências e potencialidades (Courela, 2005; Courela & César, 2003a, b, 2004, 2005b, in press a; Martins et al., 2003), que discutiremos no Capítulo 4. Assim, no sentido em que o desenvolvemos nesta investigação, o trabalho de projecto é uma modalidade de trabalho colaborativo, uma “perspectiva pedagógica” (Abrantes, 1994, p. 85). A opção pelo trabalho de projecto colaborativo constituiu também uma forma de partilhar o poder com os estudantes (*empowerment*). Assumirmos que os estudantes têm um papel fundamental no planeamento, concretização e avaliação do trabalho de projecto, significa atribuir-lhes um estatuto mais igualitário, de pares e concidadãos, envolvidos numa *praxis* que nos é comum e que se traduz numa aprendizagem conjunta de educador e educando, aquilo que Papert (2001) designa por co-aprendizes (*co-learners*) e que afirma ser a forma mais efectiva de aprendizagem.

2.9.4. Algumas mais valias do trabalho de projecto

Projectos, como atividade inovadora e instrutiva, são uma alternativa importante para solução de problemas e melhoria de desempenho em sistemas educacionais.

(Moura & Barbosa, 2006, p. 36, original em português do Brasil)

A presença da componente de formulação e procura de soluções para problemas nas práticas pedagógicas associadas à EA (Fernandes, 1983, 2004; Giordan & Souchon, 1997; Máximo-Esteves, 1998), recomenda a implementação do trabalho de projecto nesta área de estudo (Capra, 1999) que, como discutimos, se desenvolve a partir da formulação de problemas. No início da década de 80, do século XX, Fernandes (1983), um dos autores pioneiros na área da EA, em Portugal, afirmava que a EA “(...) é orientada para a solução de problemas concretos do ambiente humano” (p. 61), pelo que recomenda que os estudantes efectuem “(...) a análise de situações problemáticas” (p. 61), situações essas que, segundo este autor, devem ser situações do interesse dos estudantes e pertinentes para as comunidades escolar, educativa e a comunidade social. Tratando-se de estudantes com histórias repetidas de insucesso escolar, o envolvimento em trabalho de projecto colaborativo pode constituir um contributo valioso para a sua inclusão, pois permite-lhes ganhar protagonismo na comunidade educativa, e mesmo na comunidade social. Se os temas desenvolvidos nos trabalhos de projecto abordarem temáticas pertinentes para a comunidade educativa e social, como é o caso das relacionadas com o ambiente e a sustentabilidade, os estudantes podem assumir-se como agentes na sensibilização/educação em relação a estas temáticas. Ao serem capazes de mobilizar os elementos da comunidade para a discussão das temáticas abordadas através do trabalho de projecto os estudantes desenvolvem-se no domínio sócio-cognitivo (pois têm de ser capazes de explicitar noções, organizar o discurso, argumentarem, compreenderem os pontos de vista dos outros), bem como no emocional, pois têm de ser capazes de comunicarem com o público, enfrentar situações desconhecidas e lidar com o imprevisto. Assim, o envolvimento no trabalho de projecto colaborativo pode assumir-se como um valioso contributo para o desenvolvimento da auto-estima positiva, geral e académica. O desenvolvimento da auto-estima positiva, proporcionado pelo trabalho de projecto, pode possibilitar uma construção de identidades mais consistentes, tornando mais fácil gerir o conflito entre as várias identidades dialógicas (César, 2003a; Hermans, 2001, 2003), nomeadamente porque se torna mais gratificante assumir o papel de estudante. O desenvolvimento sócio-cognitivo proporcionado pelo trabalho de projecto colaborativo pode permitir, ao estudante, dispor de recursos cognitivos reflexivos, que lhe permitam uma gestão mais eficaz dos outros domínios da vida de adulto, como o profissional e o familiar. Deste modo, facilitar o acesso a vivências identitárias mais equilibradas, assunto que retomaremos no Capítulo 4.

Quando as práticas pedagógicas assumem o formato de trabalho colaborativo, sob a forma de trabalho de projecto, podem surgir as condições propícias para a emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que o trabalho de projecto tem como ponto de partida problemas concretos (Abrantes, 1994; Leite et al., 1990; Mendonça, 2002), que são relevantes para o grupo, e cuja abordagem deve ser negociada no grupo, para que o trabalho de projecto constitua um empreendimento conjunto (Wenger, 1998) que permita, aos participantes, construírem sentidos para a *praxis* que desenvolvem, no que se refere ao fortalecimento dos sentimentos de pertença à comunidade de aprendizagem. Pertencer a uma comunidade de aprendizagem alicerçada no trabalho de projecto colaborativo pode constituir-se como um poderoso motor para o desenvolvimento emocional dos estudantes, tornando-os mais capazes de investir globalmente no seu projecto académico. O desenvolvimento do trabalho de projecto, e respectiva avaliação, podem e devem resultar de processos de negociação entre os participantes. Geralmente, o trabalho de projecto é desenvolvido em grupo, o que facilita a discussão, a negociação, a apropriação de conhecimentos e as experiências sociais de cada participante (Dias & César, in press a; Martins et al., 2003). Desta forma, o trabalho de projecto mobiliza competências essenciais que contribuem para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos participantes que, de forma responsável, se envolvem num empreendimento conjunto, em torno de um motivo colectivo.

O trabalho de projecto tem também a mais valia de poder contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, uma vez que, para o poder orientar e avaliar, este tem de mobilizar e desenvolver outras competências, diferentes das que as que necessita para leccionar aulas magistrais. Porém, exige que esteja disposto a correr riscos, a partilhar o poder com os estudantes e, eventualmente, outros elementos da comunidade escolar. Nesta partilha tornam-se possíveis aprendizagens diversificadas e uma maior proximidade com os estudantes o que pode constituir, também, para o professor, um poderoso motor para o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional, bem como uma oportunidade única para concretizar um trabalho criativo e gratificante.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARA A SUSTENTABILIDADE

3.1. Emergência da consciência ecológica

(...) a nova consciência ecológica começa a surgir, sob o foco duma crítica dual: a crítica científica naturalista, preocupada com a brutal impetuosidade da resolução industrial e da colonização e, por outro lado, a crítica social, que se debruça sobre os sofrimentos infligidos às vítimas destes dois processos.

(Deléage, 1995, p. 35)

A primeira revolução industrial, com a colonização ideológica e material do mundo pelos europeus, através da produção em série e do incremento do consumo que acarretou, baseou-se na utilização desmedida dos recursos naturais, considerados inesgotáveis, bem como no seu consumo, com elevadas taxas de desperdício, pela ineficácia dos processos produtivos, em termos de mão-de-obra, matéria-prima e, principalmente, energia. Consequentemente, a produção de resíduos sólidos industriais e efluentes líquidos e gasosos aumentava; estes eram lançados no ambiente, esperando-se que este os absorvesse. A transformação radical operada pela humanidade sobre o ambiente criou-lhe a ilusão de que poderia ter domínio sobre as componentes bio-físico-químicas do mesmo. No entanto, cedo se fizeram sentir os efeitos da poluição física e química, através da crescente degradação do ambiente e perda de qualidade de vida das populações.

Assim, foi emergindo a consciência ecológica que, segundo Deléage (1995a), a partir de finais do século XVIII, passa a exprimir-se de duas formas: a naturalista, centrada na preocupação com a protecção da natureza; e a humanista, vocacionada para

a protecção do operariado. A consciência ecológica naturalista manifesta-se nos EUA, através da criação de grandes parques naturais: o *Yellowstone*, em 1872; o das Cataratas do Niagara e o *Yosemite*, em 1885. A par destas iniciativas, surgem as primeiras associações de defesa da natureza, como a *Audubon Society*, em 1886 e o *Sierra Club*, em 1892 (Deléage, 1995). Na Europa, são os britânicos os primeiros a dar continuação à iniciativa americana, com a criação de associações de defesa do ambiente como o *National Trust*, em 1895. Em 1909, a Suécia institui os primeiros oito parques naturais da Europa. Alguns anos depois, os Países Baixos e a Alemanha seguem-lhes o exemplo (Deléage, 1995).

De acordo com Evangelista (1992), na Escócia, em 1897, experimentavam-se com êxito programas de excursões guiadas e, em 1912, sublinhava-se a importância da observação do meio natural pelos alunos. Em 1909, a Suécia constitui os oito primeiros parques naturais da Europa e, entretanto, multiplicam-se as associações de protecção da natureza. Entretanto, as duas tradições da consciência ecológica permanecem monopólio de elites não directamente ligadas ao mundo laboral.

É nas primeiras décadas do século XX que a consciência ecológica passa a abarcar novos problemas e a evidenciar maior abrangência social, influenciando a política nos EUA, Europa e na então URSS. Antes da 2ª Guerra Mundial, as duas correntes, naturalista e humanista, encontram-se perfeitamente diferenciadas, apesar da primeira se encontrar em franco declínio, confundindo-se com uma visão nostálgica de uma Europa rural, inevitavelmente em vias de desaparecimento. Por esta altura, alguns cientistas começam a alertar para a gravidade da ameaça do impacto das actividades económicas na natureza.

Para Deléage (1995), o ponto de viragem e impulsionador da criação de uma consciência ecológica foi o lançamento das bombas atómicas em *Hiroshima* e *Nagasaki*, em 1945, data em que a Humanidade entra na era da ameaça nuclear. Para este autor, este é o primeiro momento de plena afirmação da consciência ecológica. Após a 2ª Guerra Mundial assiste-se a um consumo abusivo dos recursos naturais, suporte de uma indústria que cresce desenfreadamente, com o consequente aumento de poluição. De acordo com a Comissão Independente, População e Qualidade de Vida (1998), até aos anos 50, a poluição foi um problema circunscrito, confinado ao impacto local das suas consequências. Desde então as componentes bio-físico-químicas do ambiente foram seriamente afectadas e começaram a surgir importantes pontos de ruptura, de que são exemplos: o nevoeiro sulfuroso, formado no centro siderúrgico da

Pensilvânia, em 1948, que provocou a morte de 20 pessoas e deixou 43% da população doente; em 1952, o *smog* de Londres, mistura de nevoeiro e gases poluentes, que provocou a morte imediata de 445 pessoas, quantitativo que depois, veio a atingir mais de 4000; também em 1952, a doença de Minamata, desordem neurológica detectada nos pescadores que habitavam na proximidade da baía de Minamata (Japão), onde eram despejados resíduos industriais contendo mercúrio; nos anos 50 e 60, o início do recurso maciço e generalizado aos pesticidas orgânicos sintéticos, como o DDT (Comissão Independente, População e Qualidade de Vida, 1998; Pelicioni, 2005).

Após a 2ª Guerra Mundial criaram-se os primeiros organismos internacionais ligados à protecção da natureza. Em 1948, em reunião da UNESCO, foi instituída a *União Internacional de Protecção da Natureza*, com o objectivo de salvaguardar o mundo vivo e o *habitat* da humanidade.

Segundo Deléage (1995), durante a década de 60 surgem, nos países industrializados, movimentos sociais de protesto que dão voz a um profundo descontentamento contra a destruição do ambiente e a degradação da qualidade de vida, abrangendo um conjunto de situações como o desordenamento dos centros urbanos, a exclusão social, os regimes políticos autoritários, a ameaça nuclear (Pelicioni, 2005) e a contestação da intervenção dos EUA no Vietname, assistindo-se a uma renovação do espírito pacifista anterior à 2ª Guerra Mundial (Deléage, 1995).

No início da década de 60 foi editada a obra *Silent spring* (Carson, 1962). Como afirma Pelicioni (2005), a descrição efectuada por Carson sobre os efeitos da má utilização dos pesticidas e insecticidas químicos sintéticos provocou profunda indignação na opinião pública, contribuindo para uma consciencialização sobre o impacte das actividades antrópicas no ambiente. Este não foi o primeiro alerta pois, desde a década de 40, que vinham a ser publicados artigos sobre a persistência dos pesticidas no ambiente, com especial referência aos efeitos tóxicos secundários dos mesmos e às resistências manifestadas pelas populações-alvo (Pelicioni, 2005). À época, a publicação de *Silent Spring* teve um efeito notório: venda de 500 000 exemplares, logo em 1962, seguida da publicação em 15 países, durante o ano de 1963, originando mudanças nas agendas políticas nacionais e locais em diversos países, nomeadamente a proibição das pulverizações com DDT, por aeroplanos, nos EUA e a proibição do uso de outros pesticidas referidos por Carson (Pelicioni, 2005). Esta obra vem dar mais força aos movimentos de cidadãos interessados na defesa do ambiente, que se disseminam na sociedade dita ocidental. De acordo com Deléage (1995), estes

acontecimentos marcam o segundo momento mais importante da consciencialização ecológica.

Em 1968, 20 anos depois da constituição da *União Internacional de Protecção da Natureza*, após sucessivas reuniões e conferências, na 23ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas decidiu-se a convocação dos Estados membros para uma grande conferência mundial sobre o Homem e o seu ambiente, em Estocolmo, em 1972. Ao secretário-geral foi solicitada a preparação de um relatório sobre os problemas do ambiente com base na consulta aos Estados membros, elementos das agências especializadas e da *Agência Internacional de Energia Atómica*, organismos relacionados pertencentes às Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais e não governamentais. Ainda em 1968, é criado o *Clube de Roma*, que viria a lançar, em 1972, o relatório intitulado *Limits of growth*, que ficou conhecido por *Relatório Meadows*, nome dos seus dois principais redactores. Este relatório iria mostrar a escassez dos recursos naturais e a não renovabilidade dos mesmos a um ritmo compatível com o consumo, propondo um novo modelo de desenvolvimento para o mundo, em que se procurava reconciliar o desenvolvimento económico com o ambiente, pois os autores consideravam ecologicamente insustentável o prosseguimento do desenvolvimento económico mundial. Estavam lançadas as bases para a emergência da educação ambiental (EA) e da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ou educação para a sustentabilidade (ES).

3.2. Emergência da educação ambiental (EA)

*Onde se encontra o matagal? Destruido.! Onde
está a água? Desapareceu!*

*TERMINA A VIDA E COMEÇA A
SOBREVIVÊNCIA!*

(INAMB, 1987, pp. 40 e 42, maiúsculas no original)

Como referimos, desde a década de 60, do século XX, que se intensificaram os movimentos sociais de protesto pelo estado do ambiente bio-físico-químico (Deléage, 1995) e pelas assimetrias sociais, emergindo a convicção de que a modificação das

atitudes e comportamentos em relação ao ambiente só seria possível com a inclusão das preocupações ambientais na Educação.

Na década de 60, do século XX, a EA confundia-se com a educação conservacionista, com a admiração da natureza, a ecologia e com processos de ensino, em cenários de educação formal, relacionados com a gestão dos recursos naturais e as soluções técnicas para os problemas ambientais (Pelicioni, 2005). Diversos autores apontam a Conferência sobre Educação e Paisagem (*Conference on Education and Countryside*), em Keele, Inglaterra, como um marco para a divulgação da expressão EA que, até à data, circulava principalmente nos meios académicos (Mantin & Wheeler, 1975, citado por Pelicioni, 2005). Em 1968 foi criado, também na Grã-Bretanha, o Conselho para a EA, com a finalidade de coordenar as entidades relacionadas com a EA e o ambiente. Como refere Pelicioni (2005), o próprio Conselho para a EA considerava que o conceito de EA era confuso, devido à tendência de especialistas das mais variadas áreas académicas se apropriarem do termo ambiental, situação que se manterá com uma certa recorrência (Freitas, 2005a).

Diversos investigadores, como Hammerman e Voelker (1987) e Volk (1984), consideram a EA como uma área de estudo emergente nos EUA, no início da década de 70, directamente relacionada com a *Carta Nacional de Política Ambiental* e as comemorações do *Dia da Terra* (22 de Abril) do ano de 1970, em que tiveram lugar diversas manifestações de descontentamento pelo estado de degradação do ambiente (natural) que alcançaram grande adesão da opinião pública (Buttel, 1987; Hammerman & Voelker, 1987). Ainda em 1970, e segundo Fernandes (1983), no *workshop* internacional de EA da *União Internacional para a Conservação da Natureza*, que decorreu nos EUA, foi proposta uma das primeiras definições de EA:

A Educação Ambiental constitui um processo de reconhecimento dos valores e de clarificação dos conceitos graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e os comportamentos que lhe permitem abarcar e apreciar as relações de interdependência entre o Homem, a sua cultura e o meio biofísico. (p. 22).

Nesta formulação, a EA é considerada numa perspectiva abrangente, possibilitadora do desenvolvimento de competências que permitam um relacionamento sustentado entre a espécie humana e o ambiente bio-físico-químico, também correntemente denominado ambiente natural, e as produções humanas.

Logo no início da década de 70, a ONU contribuiu decisivamente para a implementação da EA. A *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano*,

que ocorreu em Estocolmo, de 5 a 16 de Junho de 1972, colocou o ambiente na ordem do dia, a nível internacional (Strong, 1997). A produção mais significativa foi a *Declaração do Ambiente* (ONU, 1972, citado por INamb, 1990) que, no preâmbulo, associa a EA à preservação e melhoria do ambiente, distinguindo o ambiente natural do criado pelo Homem, sendo atribuídas diferentes causas para os problemas ambientais: nos países ditos em vias de desenvolvimento, a pobreza e, nos países ditos desenvolvidos, a industrialização e o desenvolvimento tecnológico. A *Declaração do ambiente* (ONU, 1972, citado por INamb 1990) contém 26 princípios e, no Princípio 19, estabelece o seguinte:

É essencial ministrar o ensino, em matéria de ambiente, à juventude, assim como aos adultos, tendo em devida consideração os menos favorecidos, com o fim de criar as bases que permitam esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, às empresas e às colectividades o sentido das suas responsabilidades no que respeita à protecção e melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana. É também essencial que os meios de informação de massa evitem contribuir para a deteriorização do ambiente, e que, pelo contrário, difundam informação de natureza educativa sobre a necessidade de proteger e melhorar o ambiente a fim de permitir que o homem se desenvolva em todos os aspectos. (ONU, 1972, citado por INamb, 1990, p. 42)

Neste princípio a EA é encarada como o “ensino em matéria de ambiente”, o que é concordante com a definição adoptada por Pelicioni e Philippi Jr. (2005), a EA é “(...) a educação aplicada às questões do meio ambiente” (p. 3). Assim, segundo estes autores, a EA é uma modalidade educativa que, como tal, assenta fundamentalmente na educação, mas que congrega contributos das ciências ambientais, história, ciências sociais, economia, física, ciências da saúde, entre outras.

Segundo a ONU (1972, citada por INamb, 1990), a EA é encarada como devendo dirigir-se a toda a população, o que ilumina a ligação da EA à educação inclusiva, na medida em que não a restringe às elites nem a grupos sócio-profissionais particulares. Como afirmam Caride e Meira (2004), “(...) a educação ambiental integra-se nos discursos e práticas de uma «educação global» para todos e durante toda a vida” (p. 209, aspas no original). Ricker e Dandi (2002), reportando-se a cenários de educação formal, no âmbito da EA, afirmam ser possível promover processos de aprendizagem adaptados a todos os estudantes, incluindo os categorizados como apresentando necessidades educativas especiais (NEE), recomendando que o professor promova a tomada de decisões por todos os estudantes, nomeadamente no que respeita a eventuais adaptações das actividades a desenvolver. A EA pode surgir ligada à educação formal ou à educação não formal, que ocorre em cenários exteriores à escola, uma vez que são

convocados os meios de comunicação social, tendência que se manteve até à actualidade. Por exemplo, na *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990), entende-se que a educação pode contribuir para “(...) conquistar um mundo mais seguro (...) e ambientalmente puro” (UNESCO, 1990, Preâmbulo), sendo a temática do “meio-ambiente” (UNESCO, 1990, art.º 5) uma das que se recomenda que seja incluída nos currículos, ao nível da educação básica.

Na Conferência de Estocolmo, ficou estabelecido o *Programa Internacional de Educação Ambiental*, (UNESCO/UNEP) destinando-se a “(...) desenvolver, promover e fundar a EA” (McKeown & Hopkins, 2003). Como referem estes autores, durante os seis anos que se seguiram, os intervenientes no *Programa Internacional de Educação Ambiental* desenvolveram, colaborativamente, os fundamentos da EA discutidos, em 1975, no *Colóquio Sobre a Educação Relativa ao Ambiente, em Belgrado*, onde foi elaborada a denominada *Carta de Belgrado* (UNESCO, 1975), documento onde são formulados os princípios e traçadas as linhas directrizes da educação relativa ao ambiente. Na *Carta de Belgrado* afirma-se que:

O objectivo da EA é: desenvolver uma população mundial que seja consciente e preocupada com o ambiente e os problemas que lhe estão associados, tendo o conhecimento, competências instrumentais, atitudes, motivação e o compromisso para trabalhar individualmente e colectivamente em função de procura de soluções para os problemas actuais e a prevenção de novos. (UNESCO/UNEP, 1976, p.3)

Concordamos com McKeown e Hopkins (2003) ao afirmarem que “A palavra chave deste objectivo formulado para a EA é ambiente. Convém realçar que sociedade, economia, e desenvolvimento não são mencionados” (p. 118).

Em 1977, é convocada, pela UNESCO e pelo *Programa de Ambiente das Nações Unidas para o Ambiente* (PNUA, UNEP na sigla da versão inglesa, que utilizaremos), a primeira conferência de alcance mundial sobre EA: a *Conferência Intergovernamental de Tbilisi*, a qual decorre em Tbilisi (ex-URSS), de 14 a 26 de Outubro. Nela participam delegados de 66 Estados membros da UNESCO, entre os quais Portugal. Os trabalhos da conferência caracterizaram-se pelo elevado consenso, sendo adoptada uma *Declaração sobre educação ambiental*; esta, juntamente com duas das recomendações da conferência, constituem um marco fundamental em EA, incluindo os princípios e as directrizes para os diversos níveis de actuação (local, regional, nacional e internacional) inseridos, ou não, no sistema de educação formal (INamb, 1990). Nestas duas conferências (Belgrado e Tbilisi) reafirmou-se o carácter

holístico dos problemas ambientais, bem como a necessidade de implementação de uma EA capaz de promover a compreensão e resolução desses problemas, ou seja, uma EA com carácter sistémico e orientada para a resolução de problemas (Fernandes, 1983; Giordan & Souchon, 1997).

Segundo Mckeown e Hopkins (2003), nos documentos preparatórios da *Conferência de Tbilisi* e no relatório final surgem já algumas menções de cariz social. Porém, predominam as referências aos problemas ambientais e ao impacte das acções antrópicas no ambiente natural e, em menor extensão, na qualidade de vida, em termos sócio-económicos. Como afirmam estes autores, “Este espírito de protecção ambiental e preocupação com a utilização e gestão dos recursos provém da Conferência de Estocolmo em 1972 e está disseminado nas preocupações ambientais desses tempos” (p. 118). Como enfatizam, ainda, Mckeown e Hopkins (2003), o propósito da EA, à data dos eventos de Belgrado e Tbilisi, era a preservação do ambiente natural e a redução dos efeitos da acção humana no mesmo, principalmente conotados com a poluição. Os participantes elegiam a protecção ambiental e a gestão de recursos como actividades prioritárias, ficando as preocupações sociais, políticas e económicas relegadas para segundo plano. Como especificam, “A EA reflectia as preocupações dos anos 70. Aqueles eram os dias do transporte supersónico (SST), da pesca da baleia, resíduos tóxicos, e o receio da guerra nuclear (...) [o] ambiente era frequentemente usado como substituto da palavra poluição” (Mckeown & Hopkins, 2003, p. 139).

Nos anos 80, mantendo um enquadramento conservacionista, o âmbito da EA começa a alargar-se e a incluir domínios como os da educação para a paz, para o bem-estar e justiça social (Figueiredo, 2005), uma vez que, na sociedade dita ocidental, começou a tomar forma a compreensão de que de a degradação do ambiente advinha de uma crise, a nível dos valores sociais (Pelicioni, 2005). Em 1983, é constituída a *Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento* da ONU, presidida por *Gro Harlem Brundtland*, com a finalidade de estudar, de forma integrada, os problemas ambientais que afectavam o planeta. Dos diálogos estabelecidos entre os peritos e os interlocutores dos países mais ricos e dos países ditos em vias de desenvolvimento, os técnicos concluíram que os problemas ambientais têm de ser referidos aos cenários sócio-económicos em que têm lugar. Como resultado do trabalho desenvolvido, a comissão publica, em 1987, o relatório intitulado *Our common future*, mais conhecido como *Brundtland Report*, correspondendo a um “(...) momento decisivo da institucionalização do conceito de DS [desenvolvimento sustentável]” (Freitas, 2005a,

p. 1476), cuja principal inovação é a afirmação clara da existência de uma vinculação entre os modelos de desenvolvimento dos países e os problemas ambientais. Como modelo alternativo de desenvolvimento, propõe o *desenvolvimento sustentável*, baseado no princípio da inter-geracionalidade, como sendo um tipo de desenvolvimento que permite a satisfação das necessidades das gerações presentes, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras também satisfazerem as suas (Freitas, 2005a; Novo, 1998). Freitas (2005a) destaca a presença do que denominou pressão economicista, uma vez que o ambiente é encarado como um fornecedor de recursos que, há que saber gerir para serem suficientes para as gerações futuras.

Em 1987, é promovido, pela UNESCO e Programa das Nações Unidas para o Ambiente, um *Congresso de Educação Ambiental*, em Moscovo, destacando-se o documento *Estratégia Internacional de Acção no Domínio da Educação e da Formação Ambiental para os Anos 90*. Segundo este documento, a década de 90 seria considerada a década mundial para a EA. A estratégia divide-se em nove pontos, referindo-se cada um a diferentes âmbitos de acção. Em cada ponto, a secção inicia-se com uma referência às recomendações da conferência de Tbilisi e um exame da situação que, à data, se vivia em matéria de EA. Seguidamente, apresenta-se um objectivo central para a acção, assim como diversas actividades capazes de ajudar na sua concretização.

A. Acesso à informação

Objectivo: fortalecimento do sistema internacional de informação e troca de experiências do PIEA [Programa Internacional de Educação Ambiental].

B. Investigação e experimentação

Objectivo: fortalecimento da investigação e experimentação relativas ao conteúdo, métodos e estratégias para a organização e transmissão de mensagens acerca da educação e formação ambientais.

C. Programas educacionais e materiais didácticos

Objectivo: promoção da EA mediante o desenvolvimento curricular e materiais didácticos para a educação, em geral.

D. Formação do pessoal

Objectivo: Promoção da formação inicial e contínua de formadores, no âmbito da EA, escolar e não escolar.

E. Formação Profissional e Técnica

Objectivo: integração da componente ambiental nos vários sistemas de ensino técnico e profissional.

F. Educação e informação do público

Objectivo: intensificação da educação e informação do cidadão em matérias relacionadas com o ambiente, mediante a utilização dos meios de comunicação e das novas tecnologias de comunicação e informação.

G. Ensino universitário geral

Objectivo: integração mais efectiva da dimensão ambiental no ensino universitário, através de programas de estudos, formação de professores e produção de materiais

didáticos adequados, bem como da implementação de mecanismos institucionais apropriados.

H. Formação de especialistas

Objectivos: promover a formação científica e técnica especializada em matéria de ambiente.

I. Cooperação regional e internacional

Objectivo: desenvolvimento da EA mediante uma cooperação coerente, a nível internacional e regional. (UNESCO/UNEP, 1987, pp. 7-20, resumido)

Neste documento privilegia-se o acesso da população à informação e a investigação no sentido de tornar a EA mais eficaz, passando pela produção de recursos didáticos e pela formação de educadores na área da EA. Dirigindo-se à totalidade da população, como já referimos, especificam-se campos educativos em que a EA deve estar presente, tais como a formação profissional, o ensino superior e a formação de especialistas. Finalmente, enfatiza-se a necessidade dos diversos países desenvolverem acções concertadas, no âmbito da EA. Embora Portugal não tenha participado neste congresso, o documento de estratégia foi aceite no nosso país e esteve na base da elaboração da primeira proposta de uma *Estratégia Nacional de Educação Ambiental*, preparada em 1992.

A década de 80, do século XX, foi assinalada por graves catástrofes ambientais de que são exemplos a seca na Etiópia, em 1984, que provocou milhares de vítimas, o aparecimento do buraco na camada de ozono, na Antártida, os fogos na Amazónia (as fotografias por satélite permitiram que fosse conhecida a abrangência do desastre) e o derrame de 11 milhões de galões de petróleo, em 1989, ao largo da costa do Alasca, pelo petroleiro *Exxon Valdez*. Assim, no início da década de 90, o mundo vive uma crise ambiental profundíssima (Novo, 1998), quer ao nível das componentes bio-físico-químicas, por exemplo com os problemas decorrentes da desflorestação e das alterações climáticas, guerras com enorme impacte ambiental, não só ao nível do ambiente dito natural (nomeadamente, a queima dos poços de petróleo no Kuwait, pelas tropas de Saddam Hussein), mas também ao nível das componentes antrópicas, de que são exemplo as migrações populacionais, que mudam a face do planeta, e o grande desequilíbrio demográfico. É neste cenário que se realiza a segunda *Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e o Desenvolvimento* (CNUAD), no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de Junho de 1992, também conhecida por Eco-92, *Conferência do Rio* ou *Cimeira da Terra*. No capítulo da educação, discutiu-se um documento no qual se definem as prioridades da EA no mundo, considerando-se que a EA, incluindo a

educação formal, a tomada de consciência e a instrução, deve ser reconhecida como um processo pelo qual o ser humano e as sociedades podem atingir o seu potencial máximo.

Os resultados mais pregnantes da *Conferência do Rio* tiveram a sua concretização na *Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento*, que compreende 27 princípios interrelacionados, que estabelecem critérios para o desenvolvimento sustentável e fixam responsabilidades, individuais e colectivas. É interessante notar que este é um documento de recomendações, não vinculativo para os governos dos países envolvidos. Entre os seus princípios, reproduz-se o Princípio 10, por ser o que faz referência à EA:

As questões ambientais serão melhor tratadas com a participação ao nível apropriado de todos os cidadãos implicados. Ao nível nacional todos os indivíduos deverão ter acesso adequado à informação relativa ao ambiente, detida pelas autoridades, incluindo informações sobre materiais e actividades perigosos nas suas comunidades, bem como a oportunidade de participar nos processos de tomada de decisão. Os Estados devem facilitar e incentivar a consciencialização e a participação do público, disponibilizando amplamente a informação. Deve garantir-se um acesso efectivo aos processos judiciais e administrativos, incluindo os de recuperação e remediação. (UNESCO, 1992, p. 37, versão portuguesa)

Como é observável, esta tímida referência à sensibilização do público em matéria ambiental, condição importante para a procura de solução para os problemas ambientais, é tudo o que consta da *Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento* (UNESCO, 1992). Como programa de acção para dar sequência à *Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento*, os países presentes adoptaram a *Agenda 21* (ONU, 1992), que consiste numa proposta global para a implementação do desenvolvimento sustentável (perspectiva discutida no âmbito desta conferência), um guia que pode ser utilizado pelos governos ou, a um nível local, por exemplo, em cidades, bairros ou escolas. A *Agenda 21* trata especificamente as questões da formação, educação e sensibilização do público, no seu *Capítulo 36: promoção do ensino, da consciencialização e do treinamento*, em que são elegidos os seguintes programas de acção: “(a) reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, (b) aumento da consciência pública, (c) promoção do treinamento” (ONU, 1992).

Na *Conferência do Rio* estruturaram-se, ainda, as convenções para as *Alterações Climáticas* e a *Diversidade Biológica*, elaborou-se uma declaração de princípios sobre florestas e foram lançadas as bases para a *Convenção sobre a desertificação*. No *Fórum Global*, que congregava organizações não governamentais e representantes da sociedade civil, estabeleceram-se diversos acordos, exprimindo compromissos de vários sectores

da sociedade civil (Strong, 1997), designadamente o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1993). Trata-se de um documento de continuidade face aos anteriores mas em que se afirma a não neutralidade da EA (tal como qualquer outra forma de educação), destacando-se a sua natureza política e compromisso com valores de transformação social. Esta abordagem é desenvolvida por autores como Tozoni-Reis (2006), que associa a EA e a sustentabilidade a uma perspectiva crítica e emancipatória, na esteira de Paulo Freire, que posteriormente discutiremos.

A Conferência de Tessalónica é o último encontro internacional especificamente voltado para a EA (Pelicioni, 2005), embora o termo sustentabilidade já seja abordado, designadamente no título: *Conferência Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educação e Sensibilização do Público para a Sustentabilidade*, organizada pela UNESCO e pelo governo grego, de 8 a 12 de Dezembro de 1997, reunindo cerca de 1000 peritos de 85 países. Com esta conferência pretendeu-se evidenciar o papel da educação e da consciencialização de todos, na promoção da sustentabilidade, relevando o papel da EA nesse domínio, bem como motivar a acção neste campo, à escala local, nacional e internacional. (UNESCO, 1997c). Assim, a EA é encarada como uma via para a promoção da EDS na sociedade. Após a conclusão das actividades da conferência, foi aprovada a *Declaração de Tessalónica*, na qual se reconhece a EA como uma educação para a sustentabilidade, reconhecendo-se que a tarefa de implementação da *Agenda 21* envolva, não só a comunidade educativa, mas também a comunidade social (ONU, 1992).

Entre as conclusões desta conferência, no que respeita à EA destaca-se o reconhecimento da necessidade de reorientar a educação formal para a sustentabilidade, passando não só pelos currículos, mas também pela formação de professores. Relativamente ao cidadão comum, salienta-se a necessidade de captar a sua atenção para o conceito de desenvolvimento sustentável, deixando o desenvolvimento de ancorar-se apenas na área económica, para passar a abarcar outros sectores, como a diminuição da pobreza, a igualdade social e o papel da mulher na sociedade. Conclui-se ser necessário capacitar os indivíduos e os grupos sociais para a gestão de conflitos e tomada de decisões, o que implica um trabalho na área dos valores: educar para a vida, tomando como ponto de partida um novo paradigma ético, científico e económico.

Na sequência do *Congresso de Educação Ambiental*, promovido pela UNESCO, em 1987 uma resolução dos ministros da educação da CEE reconhece a importância da EA, sendo

(...) retomados os seus objectivos e princípios fundamentais e delineadas acções a empreender ao nível dos Estados membros e ao nível comunitário, que acompanham as propostas definidas na Estratégia Internacional de Acção no domínio da Educação e da Formação Ambiental para os anos 90. (Cunha, Vieira, Teixeira, Raposo, & Sobrinho, 1999, p. 16)

Assim, o desenvolvimento da EA, com base numa estratégia comum para os diversos Estados, é assumido como uma prioridade a nível europeu.

3.3. Emergência da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a sustentabilidade (ES)

Educação para o Desenvolvimento Sustentável diz respeito à aprendizagem para a mudança, tanto entre os adultos como com os jovens.

(Tilbury & Goldstein, 2003, s.p.)

A génese da noção de desenvolvimento sustentável encontra-se nos trabalhos preparatórios da Conferência de Estocolmo (Bifani, 1999; Freitas, 2005a; Jiménez Herrero, 1997) e no constructo de ecodesenvolvimento, introduzido por Sachs, no início da década de 70 (Sachs, 1986). Na formulação deste autor, o ecodesenvolvimento aplica-se a comunidades rurais e urbanas, está orientado para o suprimento das necessidades básicas das populações, numa perspectiva de autonomia e de equilíbrio com o meio natural. Como refere Zitzke (2002), este constructo tem sido apropriado por educadores latino-americanos enquanto “(...) processo de desenvolvimento mais equitativo, baseado na sustentabilidade ecológica e participação comunitária. Propõe a construção de um projecto político-pedagógico baseado nos pressupostos da educação ambiental e nos estudos de Paulo Freire” (p. 175). Realçamos a perspectiva de participação comunitária, que nos parece especialmente adequada a uma educação de adultos, que desejamos promotora da reflexão crítica e da conscientização dos indivíduos e de uma actuação enquanto cidadão crítico e responsável.

Caride e Meira (2004) afirmam que, na génese da noção de desenvolvimento sustentável, se encontra, entre outros, um confronto entre dois entendimentos do que é “ambiental”: uma tendência redutora e conservacionista, que designam por ambientalista, com maior expressão nos países ditos desenvolvidos; e uma tendência alternativa, mais integradora (Freitas, 2005a), que designam por ecologista, subscrita, em larga medida, pelos países ditos do terceiro mundo.

Em 1973, com a emergência da crise do petróleo, a ecologia, área de estudo emergente desde o final do século XIX (Academia das Ciências de Lisboa, 2001; Wikipedia, 2005) assume uma relevância política crescente, designadamente no que respeita a uma vertente de defesa do ambiente natural (Figueiredo, 2005). No modelo de desenvolvimento sustentável formulado na *Conferência do Rio*, este é concebido suportado por três pilares: ambiente/ecologia, economia e sociedade (Scoullous, 2004). Com o pilar ambiente/ecologia evidenciam-se a importância e as fragilidades da Terra, enquanto suporte da vida; com o pilar da economia fica o alerta face aos efeitos dos modelos de desenvolvimento sócio-económico, implementados pelas políticas neo-liberais, focalizadas no lucro e com efeitos devastadores no meio natural e social; o terceiro pilar, do desenvolvimento sustentável, dá-nos conta da importância da justiça e da equidade social numa concepção sustentável do desenvolvimento.

A década de 90 revela-se fértil em intenções no que diz respeito à promoção da sustentabilidade (Figueiredo, 2005), nomeadamente com os trabalhos da *Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável*, a publicação da Norma 14 001, sobre gestão ambiental, pela *International Standard Organization*, e a assinatura do Protocolo de *Kyoto*, em 1997. Ainda em 1997, cinco anos depois da *Conferência do Rio*, tem lugar, em Toronto, o *Forum Rio+5*, cujo lema foi *avançar da Agenda para a acção*. Nesta conferência ficou claro que o conceito básico de desenvolvimento sustentável não tinha sido ainda completamente apropriado e que as políticas e estruturas exigidas para implementar as recomendações da *Conferência do Rio* e os seus acordos ainda não tinham sido postas em prática. Considerou-se também que a comunidade mundial não fez a transição fundamental para um caminho de desenvolvimento que proporcione à comunidade humana um futuro sustentável, realçando-se ainda o aumento da degradação ambiental.

Como afirma Strong (1997), “A degradação ambiental prossegue e as forças que lhe dão azo persistem (...)” (p. 10) para o que contribui, segundo este autor, “(...) o facto de muitas organizações e indivíduos que trabalham para a sustentabilidade nas suas

próprias comunidades e sectores, continuarem a trabalhar, na sua maioria, isolados uns dos outros” (p. 10). Consideramos que o trabalho colaborativo, nomeadamente entre a escola e as entidades da comunidade local (Courela & César, in press d), ou entre grupos de escolas (agrupadas ou não), ou entre escolas e organizações nacionais (por exemplo, a *ASPEA - Associação Portuguesa de Educação Ambiental*) e internacionais, pode alargar e potenciar os efeitos, nas comunidades educativa e social, da EA e da EDS.

Como já referimos, na *Conferência de Tessalónica* (UNESCO, 1997c), a EA é abordada perspectivando-se uma ligação com a sustentabilidade. Nesta conferência, segundo Scoullou (1997, 2004), registou-se um importante avanço na compreensão do desenvolvimento sustentável e que consistiu em assumir a educação como o fundamento do desenvolvimento sustentável, em concordância com o perspectivado no Capítulo 36, da *Agenda 21* (ONU, 1992), a que já aludimos. Assim, há uma década que a EA e a EDS são colocadas na base da possibilidade de um desenvolvimento sustentável.

Em Dezembro de 2000, a ONU tomou a resolução de realizar a *Conferência mundial sobre o desenvolvimento sustentável*, de 26 de Agosto a 4 de Setembro de 2002, em Joanesburgo. Nesta conferência, também designada *Rio+10*, efectuou-se o balanço acerca do cumprimento dos compromissos assumidos na *Conferência do Rio* e da assinatura do Protocolo de *Kyoto*, destacando-se o muito que ficou por cumprir e a necessidade de desenvolver esforços no sentido da promoção do desenvolvimento sustentável. Os signatários da *Declaração de Joanesburgo sobre o desenvolvimento sustentável* (ONU, 2002) assumem um compromisso para com o desenvolvimento sustentável, que é entendido numa formulação idêntica ao modelo proposto na *Conferência do Rio*, uma vez que se afirmam “ (...) o desenvolvimento económico, desenvolvimento social e a protecção ambiental, [como] pilares interdependentes e sinérgicos do desenvolvimento sustentável” (ONU, 2002, Princípio 5), não sendo explicitamente referido o papel da educação nesta abordagem. A declaração prossegue, identificando situações problemáticas, a nível mundial, que urge erradicar para que o desenvolvimento sustentável seja uma realidade:

(...) a fome crónica, a má nutrição, a ocupação estrangeira, os conflitos armados, os problemas do tráfico ilícito de drogas, a delinquência organizada, a corrupção, os desastres naturais, o tráfico ilícito de armas, o tráfico de pessoas, o terrorismo, a intolerância e a incitação ao ódio racial, étnico, religioso e doutra índole, a xenofobia e

as enfermidades endêmicas, transmissíveis e crônicas, em particular, o VIH/SIDA, o paludismo e a tuberculose. (ONU, 2002, Ponto 19)

Como é observável neste excerto, o desenvolvimento sustentável assume uma natureza social, no âmbito da qual se formula esta meta abrangente, que exige a implementação de políticas, internacionais e nacionais, que permitam congregar esforços para a sua realização. Na sequência desta meta, ambiciosa e necessária, considera-se pertinente recomendar, à ONU, a celebração de um decénio dedicado à EDS. Na Assembleia Geral da ONU, de 20 de Dezembro de 2002, a ONU deu cumprimento a esta recomendação, designando a UNESCO como a entidade promotora da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), de 1 de Janeiro de 2005 a 31 de Dezembro de 2014. Em 2004, tem lugar, em Braga, a *Conferência Internacional para o Desenvolvimento Sustentável: Preparação da Década das Nações Unidas*. Nesta conferência Scoullos (2004) salienta a evolução do modelo de desenvolvimento sustentável, apresentando, em primeiro lugar, o modelo resultante da Conferência de Tessalónica (ver Figura 4).

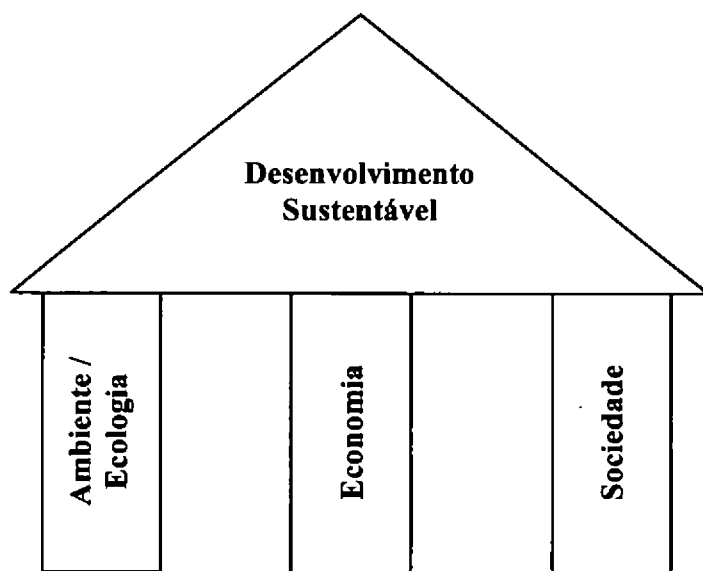


Figura 4 – Modelo de desenvolvimento sustentável, conforme a *Conferência do Rio* (ONU, 1992) (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.)

Como Scoullos (2004) afirma, o modelo da Figura 4 não evidencia a interdependência e as interrelações entre os três pilares do desenvolvimento sustentável. Este modelo, ao colocar a educação para o ambiente e sustentabilidade na base da estrutura, não dá conta da circunstância de que a educação, só por si, não assegura o

desenvolvimento sustentável nem o papel da educação na sua construção, pelo que Scoullos (2004) propõe outro modelo já mais elaborado (ver Figura 5).

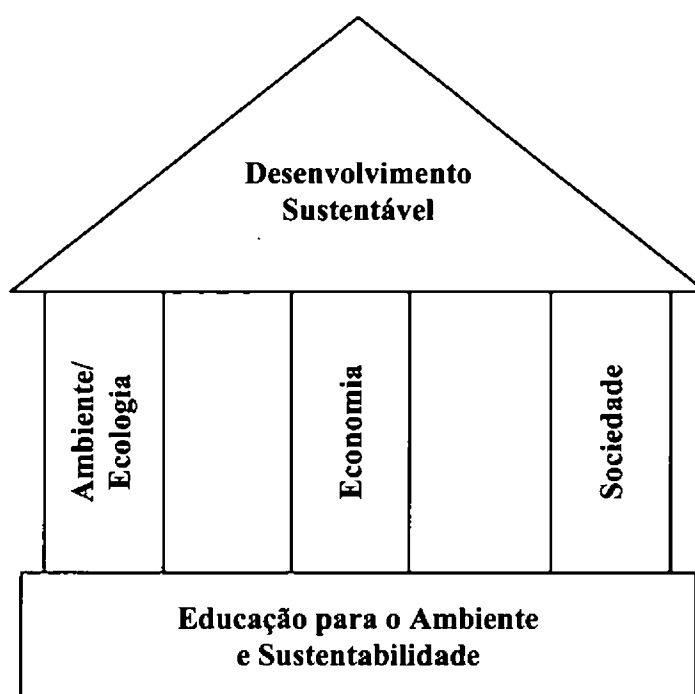


Figura 5 – Modelo apresentado por Scoullos (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.)

Assim, Scoullos (2004) propõe a introdução do conceito de governância (*governnnance*), numa perspectiva que nos parece próxima da definição de governância veiculada pela Wikipedia (2007a), “(...) o uso de instituições, estruturas de autoridade e mesmo colaboração para disponibilizar recursos e coordenar ou controlar a actividade na sociedade ou na economia” (s.p.). Scoullos (2004) propõe três componentes para a governância, implicada na implementação do desenvolvimento sustentável: instituições, tecnologia e educação apropriadas, incluindo em cada uma delas a componente cultural. Scoullos (2004) propõe um modelo de desenvolvimento sustentável tridimensional, formado por duas pirâmides, unidas pelas respectivas bases (onde situa a governância), formando uma pirâmide dupla (ver Figura 6). A parte superior da pirâmide dupla representa os três pilares interligados do desenvolvimento sustentável (sociedade, economia e ambiente), enquanto a pirâmide inferior diz respeito aos pré-requisitos e instrumentos para a sua implementação (instituições, educação, ciência e tecnologia).

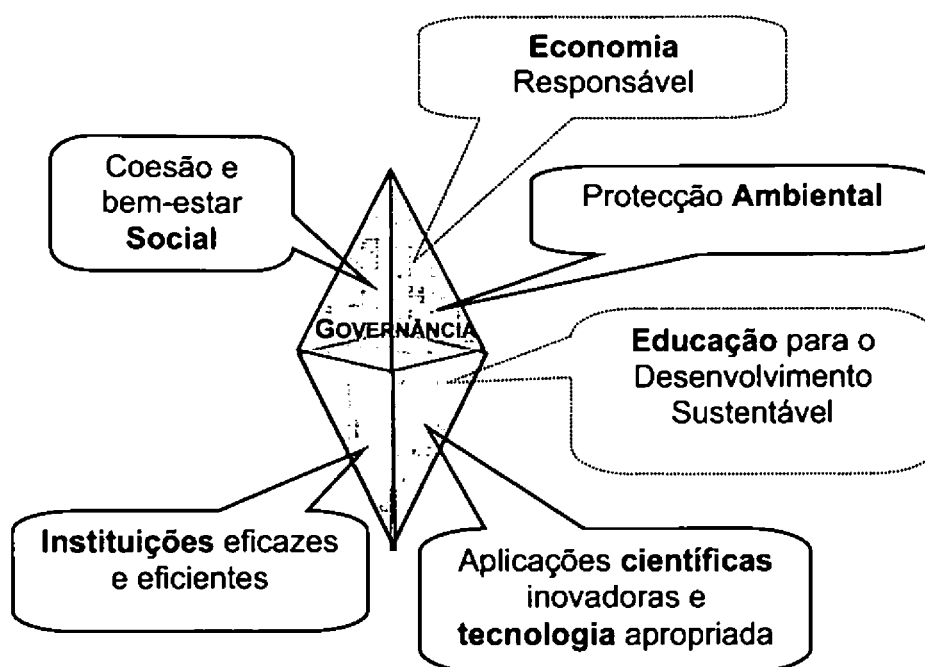


Figura 6 – Modelo de desenvolvimento sustentável, proposto por Scoullos, na Conferência de Braga (Adaptado de Scoullos, 2004, s.p.)

Como é observável no modelo, é necessário assegurar a coesão e o bem-estar social ou, dito de outra forma, a sociedade necessita de ser mais justa e equitativa, caminhando no sentido da inclusividade; a economia precisa de ser responsável, isto é, garantido que o desenvolvimento económico não inviabiliza a coesão e o bem-estar social de muitos à custa da riqueza de alguns e a protecção ambiental tem de ser uma componente a não omitir. Para que o desenvolvimento sustentável seja possível, as instituições têm de ser eficazes e eficientes (fazerem o que é suposto e em tempo útil); a inovação científica, a tecnologia apropriada (por exemplo, tecnologias menos poluentes, as chamadas tecnologias limpas) e a EDS têm de ser implementadas. Portanto, a EDS surge como o contributo da educação para a construção de vivências mais sustentáveis, a par da inovação científica, da tecnologia apropriada e da existência de instituições eficazes e eficientes que, por exemplo, contribuam para a implementação das políticas de protecção ambiental. Como referem Hopkins e Mckeown (2002), a ideia de EDS começou a ser trabalhada a par do surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável, em 1987, e foi amadurecendo até à *Conferência do Rio*, tendo uma abordagem mais precisa no Capítulo 36, da *Agenda 21* (ONU, 1992), sob a denominação de “(...) educação para o ambiente e o desenvolvimento” (ONU, 1992,

s.p.). Como afirma Freitas (2006), "Trata-se do «nascimento» formal da EDS na «barriga de aluguel» da EA" (p. 138, aspas no original, grafia original).

Scoullou (2004) afirma, ainda, a importância da cultura enquanto pilar para o desenvolvimento sustentável, reportando-se ao relatório de Delors e seus colaboradores (2003) e às indicações emanadas da UNESCO, no sentido da implementação da *década da educação para o desenvolvimento sustentável* (DEDS). Dado que assumimos a Escola como uma instituição com um importante papel a desempenhar na promoção da EDS (Figueiredo, 2005), reafirmamos a importância da EDS se assumir, também, enquanto educação intercultural e, numa perspectiva mais abrangente, enquanto faceta da educação inclusiva.

Consideramos como objectivo primordial da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) "(...) a promoção de valores éticos por intermédio da educação, na perspectiva da promoção de mudanças nos estilos de vida das pessoas e na construção de um futuro sustentável" (Ministério do Meio Ambiente do Brasil, s.d.). Neste entendimento da EDS destacamos o seu carácter global, uma vez que implica uma reflexão crítica sobre os estilos de vida, numa perspectiva de mudança. A mesma orientação é apresentada por Tilbury e Goldstein (2003), que assumem que: "A EDS motiva, equipa e envolve indivíduos e grupos sociais na reflexão sobre como vivemos e trabalhamos actualmente, na tomada de decisões informadas e criação de formas de trabalho dirigidas para um mundo mais sustentável" (Ponto 2. O que é a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?). Portanto, está associada à reflexão crítica dos indivíduos sobre vertentes da realidade relacionados com a degradação do meio bio-físico-químico, mas igualmente com os aspectos sociais e económicos da actualidade, no sentido de participarem nas comunidades em que se inserem para a promoção de formas de actuação responsáveis da humanidade em relação à Terra e seus habitantes.

Embora nos pareça existir algum consenso sobre a equivalência das expressões educação para a sustentabilidade (ES) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), salientamos que, quando utilizamos EDS estamos a subscrever uma educação para a promoção de um modelo de desenvolvimento desligado do ideal capitalista de desenvolvimento económico contínuo, que tem produzido uma sociedade excludente, em que a riqueza de poucos se constrói sobre a pobreza de muitos. A UNESCO está incumbida, pela ONU, da implementação da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS), que nos parece situar-se na perspectiva de educação para a promoção do modelo de desenvolvimento sustentável, no sentido a que

aludimos. Porém, esta não é a única forma de utilizar a expressão EDS, como discutiremos no Ponto 3.4., pois o que se entende como desejável, em termos de desenvolvimento, está configurado e configura as perspectivas éticas sobre a posição da humanidade na Terra.

Dunlap, van Liere, Mertig e Jones (2000) sintetizaram as características fundamentais do que designaram por novo paradigma ecológico (*new ecological paradigm* – NEP) por oposição ao paradigma social dominante (*dominant social paradigm* – DSP), também designado por mundividência ocidental dominante (*dominant western worldview*). Lima e Guerra (2004) aplicaram os trabalhos de Dunlap e seus colaboradores (2000) à população portuguesa e sistematizaram as características destes dois paradigmas. Ao apresentarmos esta sistematização pretendemos esclarecer o que entendemos por paradigma antropocêntrico e ecocêntrico; estamos conscientes de que se tratam de dois extremos de um contínuo onde, num determinado espaço/tempo, cada indivíduo se pode localizar.

Assim, no que respeita ao paradigma social dominante ou antropocentrismo, Lima e Guerra (2004) apontam as seguintes características:

1. a humanidade é fundamentalmente diferente das outras espécies, sobre as quais exerce o seu domínio;
2. a humanidade é dona do seu destino: pela faculdade que lhe é própria (a razão) pode aprender como atingir os objectivos a que se propõe e levá-los a cabo;
3. o mundo é vasto e disponibiliza oportunidades sem limites para a humanidade;
4. a história da humanidade é a história do progresso: não há problemas sem solução, pelo que o progresso continuará indefinidamente. (Lima & Guerra, 2004, pp. 44-45)

Esta é uma visão própria da sociedade dita ocidental, alicerçada na tradição judaico-cristã, de acordo com a qual a natureza existe para que a humanidade dela usufrua. Para que possamos enveredar pelos trilhos da sustentabilidade impõe-se que o paradigma antropocêntrico, que tem dominado a sociedade dita ocidental, pelo menos desde o final da idade média, seja substituído por um paradigma ecocêntrico (Figueiredo, 2005). Alguns aspectos da abordagem ecocêntrica prendem-se com o campo da ecologia profunda (Harding, 1997), que discutiremos no Ponto 3.6..

A confrontação da idade da Terra (aproximadamente 4,6 mil milhões de anos) com a da espécie humana (uns incompletos 2 milhões) só nos permite perspectivar um desenvolvimento em sintonia com Terra, que promova o equilíbrio dos sistemas que a compõem, entre eles, o das sociedades humanas, desejavelmente mais inclusivas; é esse

o desenvolvimento que entendemos como sustentável. A perspectiva de educação com que nos comprometemos é, assim, uma educação que promova o desenvolvimento sustentável, tal como o descrevemos (e sentimos) e que nos permita promover uma reflexão crítica nos estudantes, não só no sentido de construção de uma cidadania comunitária, mas também tornando-os “cidadãos da Terra”, este planeta dinâmico mas complacente, que permitiu à jovem espécie humana evoluir (apesar dos desvarios com que tem interferido nos sistemas terrestres) e que, como afirma Figueiredo (2005), “(...) na sua particular mansidão, congeminou 4,6 mil milhões de anos tornando possível esta [e a de todos nós] efêmera existência...” (p. ix).

3.4. Educação ambiental (EA) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS): dicotomia ou sintonia?

Qual o chapéu maior?

Alguns insistem que a EDS é o chapéu maior, debaixo do qual fica a EA, e outros insistem no oposto, que a sustentabilidade é parte da EE.

(McKeown & Hopkins, 2003, p. 123)

Como procurámos iluminar, com as discussões desenvolvidas nos Pontos 3.2 e 3.3, assumimos que a EA e a EDS são abordagens educativas histórico-culturalmente situadas e, portanto, com pregnâncias diferenciadas, em tempos e espaços distintos e em eventos e documentos internacionais. Como referimos, a EA mais ligada à *Carta de Belgrado* (UNESCO, 1975) e à *Declaração de Tbilisi* (UNESCO/UNEP, 1977) e a *Agenda 21* (ONU, 1992) mais ligada à EDS (McKeown & Hopkins, 2003). Assim, concordamos com estes autores quando afirmam que a resposta à questão formulada na citação com que iniciamos este ponto depende da perspectiva assumida. Se nos centrarmos na EDS, consideraremos que a EA, a educação para a paz, a educação para a saúde e a educação para a prevenção rodoviária são modalidades da EDS. Se mudarmos o foco, centrando-nos na EA, consideraremos que a EDS, o estudo do meio natural, a ecologia urbana e os problemas ambientais fazem parte da EA. Como afirmam estes autores, “Dependendo da perspectiva, EA ou EDS, a sustentabilidade ou é uma parte ou a pintura inteira (...) [o que torna a questão] «Qual o chapéu maior?» inflamatória se bem que pouco importante” (p. 124, aspas no original). Como refere Freitas (2006), o

confronto que opõe as designações desenvolvimento sustentável e EDS, por um lado, e EA e sociedades sustentáveis, por outro, teve origem na *Conferência do Rio* (ONU, 1992). A primeira abordagem está presente na *Agenda 21*, enquanto a segunda foi formulada no *Fórum Internacional das ONGs*, celebrado em paralelo, e que originou o *Tratado sobre educação ambiental para uma sociedade sustentável e para a responsabilização global* (Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1993).

Freitas (2005b) discute a questão das designações de EA, EDS e ES de forma diversa. Assim, este autor confronta os significados que têm sido construídos em torno das abordagens designadas por EA e EDS, entendendo que a EA tem frequentemente desenvolvido *praxis* “(...) reducionistas, comportamentalistas, ritualizadas e, por vezes, tão endoutrinantes como as inerentes ao pensamento dominante que pretende criticar” (s.p.). De certa forma, reconhecemos esta perspectiva em projectos em que participámos enquanto docente do ensino básico e secundário no ensino regular, nomeadamente em projectos apoiados pelo IPAMB e, mais recentemente, no âmbito do *Eco-escolas*. Como afirma Freitas (2005b), “(...) a EA acabou por se assumir mais como uma dimensão educativa que trata da relação do homem com o meio e se centra mais na aquisição de comportamentos ambientalmente mais responsáveis” (s.p.). Quanto à EDS, este autor aponta uma apropriação algo instrumentalizada e abusiva das expressões sustentável e desenvolvimento sustentável pelos sectores neo-liberais, bem como a presença frequente nos discursos de políticos, empresários e cidadãos, em geral, que ora as utilizam sem que tenha existido uma apropriação do significado ora as situam em discursos mais fundamentados. Portanto, para Freitas (2005b), a expressão tende a não ser entendida à luz do desenvolvimento sustentável, na formulação que considerámos mais adequada.

Caride e Meira (2004) perspectivam a EA no sentido abrangente, considerando que a concretização do modelo de desenvolvimento sustentável exige que “(...) a educação ambiental se implique em projectos mais transcendentais de mudança pessoal e social” (p. 208), envolvendo, mas não se esgotando, na apropriação de conhecimentos acerca dos problemas ambientais, ou na procura de estilos de vida menos dependentes do uso e abuso de recursos não renováveis.

Em alternativa ao uso de EA e EDS, Freitas (2005b) propõe a expressão educação para a sustentabilidade (ES), não no sentido de substituir a EA, mas como sua descendente e cuja independência se justificará enquanto a EA mantiver o carácter

reducionista que o autor refere e o desenvolvimento sustentável e a EDS forem conectados com o modelo de desenvolvimento capitalista e neo-liberal.

No currículo em alternativa que constitui o caso em estudo nesta investigação propusemos a presença de uma área de estudo denominada EA. Tal foi, também, uma proposta histórico-culturalmente situada, num determinado espaço/tempo do nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Na licenciatura em ensino da biologia, no final dos anos 80, estudava-se ecologia mas, na formação inicial dita pedagógica, não nos apercebemos de que a problemática ambiental fosse uma questão tratada de forma relevante. Entretanto, como já discutimos, a década de 80 terminou com catástrofes ambientais, cenário que se manteve na década de 90, do século XX, o que acabou por trazer a problemática ambiental para os currículos, nomeadamente os de ciências naturais. Assim, resolvemos enveredar por um mestrado em engenharia sanitária com o intuito de apropriarmos conhecimentos e mobilizarmos/desenvolvermos competências que nos permitissem melhorar a qualidade das práticas implementadas enquanto docente e formadora. A componente curricular do curso centrou-se no estudo das soluções técnicas na área das águas (abastecimento e residuais) e resíduos sólidos (urbanos e industriais). Entretanto, fomos compreendendo que a implementação de algumas medidas que possibilitam minorar os impactos humanos nos ecossistemas só são viáveis se existir a adesão das populações envolvidas (Courela, 2001), por exemplo, da reutilização das águas residuais que, ao ser efectuada, permite minorar o impacto na utilização das reservas utilização de água doce. Tratava-se, então, de promover uma educação das populações para que assumissem comportamentos ambientalmente responsáveis, o que nos colocava na esfera de actuação típica da EA (Freitas, 2005a). Assim, quando tivemos oportunidade de participar na elaboração do *design* de um currículo em alternativa ao SEUC, em 1998/1999, propusemos a presença da área de estudo de EA (Courela, 2003b), que mantivemos no segundo currículo em alternativa em que participámos e onde efectuámos a investigação em discussão neste trabalho.

Entretanto, fomos participando em eventos quer ligados a uma abordagem mais tecnicista do ambiente (que nos interessavam como forma de expandir e actualizar os conhecimentos apropriados no mestrado e nas vertentes de consultoria ambiental e formação profissional, que entretanto desenvolvemos), quer em eventos na área da educação e da EA, em particular, dado que mantínhamos a actividade docente. Em ambas as esferas, as questões da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável foram assumindo uma importância crescente. A reflexão crítica suscitada por estas

participações e pelas práticas profissionais, discutidas em diversos cenários em que incluímos o grupo de investigação a que pertencemos desde 1999, formado pelos elementos do projecto *Interacção e Conhecimento*, foram-nos permitindo construir abordagens cada vez mais marcadas pela agenda da sustentabilidade.

Nos projectos que desenvolvemos, no âmbito da área curricular de EA, identificamos vertentes ligadas à EA e à EDS. No cenário de um currículo assumido como ferramenta mediadora para a inclusão de públicos em risco de exclusão escolar e social, entendemos a área de estudo de EA como uma componente dessa ferramenta mediadora que visava a inclusão. Um currículo em alternativa ao SEUC era, à data, uma última oportunidade para jovens e adultos já marcados pelo insucesso académico e pelas dificuldades de (sobre)vivência numa sociedade excludente, como é a que se denomina por sociedade ocidental. Assim, partimos de uma abordagem situada no ambiente para a implementação de práticas pedagógicas em que predominou o trabalho de projecto colaborativo e que contribuíram para a emergência de uma comunidade de aprendizagem. As questões relativas ao ambiente faziam parte dos interesses dos estudantes, pelo que constituíram motivos de interesse comum e partilhado, que permitiram que a comunidade de aprendizagem se desenvolvesse (Roth, 2003) e que vivências significativas, promotoras do desenvolvimento da auto-estima positiva, tivessem lugar. Procurámos, a par de um envolvimento crescente, que fomos construindo com o domínio da sustentabilidade, promover discussões enquadradas numa perspectiva crítica e emancipatória que subscrevemos, não só em EA e EDS, mas na educação de adultos, enquanto projecto e processo que permite a construção de projectos de vida mais sustentáveis.

Desta breve discussão assumimos uma certa coexistência da EA, da EDS e da ES, nos projectos que (co)construímos em EA. Concordamos com Leal (in press), ao afirmar que

Precisamos de educações menos rotuladas, menos desgastadas e desgostosas, que vão para além do técnico-científico e do politicamente correcto (...). São precisas educações com mais sentido e significado existencial. Que ajudem a lidar com a condição humana, com o prazer e a dor, com a mudança, com a finitude, com a incerteza e imprevisibilidade... (...) Educações que [sejam] **uma ecologia do espírito**. (s.p., negrito no original)

Foi esta a perspectiva que procurámos desenvolver, na área de estudo denominada EA, e que queríamos um espaço/tempo inclusivo, que contribuisse para o desenvolvimento da ecoliteracia dos participantes, não só enquanto cidadãos

responsáveis face ao ambiente (que frequentemente ainda parece ser entendido como algo que lhes é exterior), mas enquanto sujeitos que se assumem parte de um mesossistema a que todos estamos ligados: a Terra e onde não somos o elo mais forte. Contudo, se tivéssemos oportunidade de participar futuramente num projecto curricular semelhante, face ao que já discutimos, optávamos pela designação de ES, em vez de EA.

3.5. Educação ambiental (EA) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) em Portugal: algumas notas

3.5.1. Situação da educação ambiental (EA) até ao 25 de Abril de 1974

Será a E.A. a mesma coisa que a educação relativa à protecção do meio ou à utilização de recursos, ou que a educação ao ar livre? Sim e não. A E.A. tem objectivos mais amplos (...)

(Giordan & Souchon, 1997, p. 12)

Apesar de Portugal não ser pioneiro, entre os países da sociedade dita ocidental, na construção de uma consciência ecológica, são encontradas preocupações do tipo conservacionista, que consideram a política de ambiente como essencialmente voltada para a preservação de grandes áreas, de ecossistemas e *habitats* naturais, que deviam, e devem, ser preservados dos impactes da acção humana. Na tendência conservacionista destaca-se o trabalho do grupo de personalidades que fundou a *Liga para a Protecção da Natureza* (LPN), em 1948, primeira organização não governamental de ambiente (ONGA) existente em Portugal e, desde início, incluindo a sensibilização/informação ambiental nas suas actividades (Soromenho-Marques, 1998).

Em Portugal, o ambiente é, pela primeira vez, inserido no contexto de uma política global quando da preparação do *III Plano de Fomento* (1968/73) (Evangelista, 1992) aprovado pelo governo de Marcelo Caetano, em 1967. Numa solicitação efectuada pelo secretário-geral da ONU, recebida em 22 de Janeiro de 1969, era dada a conhecer, ao governo português, a previsão da realização de uma conferência mundial sobre os problemas do ambiente (a *Conferência de Estocolmo*, que se realizaria em

1972) e solicitava-se o envio de um relatório sobre a situação do ambiente em cada Estado membro. Por despacho do ministro de Estado adjunto à Presidência do Conselho foi solicitado, a diversos ministérios, o envio de documentação relativa aos problemas ambientais detectados, sendo determinado que os pareceres fossem encaminhados para a *Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica* (JNICT). Em 19 de Março de 1969, numa reunião presidida pelo presidente da JNICT, em que participaram representantes de diversos serviços e ministérios, decidiu-se incumbir uma comissão de cinco elementos de, no prazo de 48 horas, preparar a resposta à solicitação da ONU, como viria a suceder (Evangelista, 1992).

Em 1971, a *Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa* decidiu promover uma *Reunião de Conselheiros Governamentais para o Ambiente*, que se realizou em Genebra e em que participou um representante português. Com esta reunião pretendia-se tornar mais eficiente a preparação da conferência agendada para Praga e que antecederia a de Estocolmo. Para preparar a participação portuguesa nesta reunião, que ficou conhecida como *Simpósio de Praga*, reuniu-se, na JNICT, um grupo de representantes de vários organismos oficiais e um representante da *Liga para a Protecção da Natureza*, decidindo-se que seria elaborada uma monografia sobre o estado do ambiente, em Portugal. Assim, surge a *Monografia Nacional sobre Problemas Relativos ao Ambiente*, que descreve os principais problemas ambientais de Portugal (Evangelista, 1992).

Após o *Simpósio de Praga*, que ocorreu de 2 a 15 de Maio de 1971, é elaborado um documento baseado no anteriormente preparado para este simpósio, acrescido de um capítulo dedicado às regiões tropicais portuguesas (PALOPs, em África). O grupo responsável pela elaboração deste documento veio a constituir, em Junho de 1971, a *Comissão Nacional do Ambiente*, uma das mais importantes consequências da participação portuguesa na *Conferência de Estocolmo* (Cunha et al., 1999). Este é um momento histórico pois institui “(...) o organismo que durante vários anos vai servir de precursor tanto nas relações com os seus congéneres estrangeiros, como no lançamento das bases estruturais e de actuações dinamizadoras da complexa problemática ambiental” (Evangelista, 1992, p. 22). Na sequência da *Conferência de Estocolmo* e da crise petrolífera, de 1973, os problemas ambientais assumem visibilidade, através dos *media*, bem como importância institucional. Assim, em 1973, a *Comissão Nacional do Ambiente* promove a primeira comemoração do *Dia Mundial do Ambiente*, 5 de Junho, implementando diversas iniciativas (Cunha et al., 1999).

Procuraremos iluminar o percurso da EA, na educação não formal e formal, uma abordagem também considerada por Fernandes (1983), com algumas referências à formação inicial e contínua de professores. Para Almeida (1999), após o 25 de Abril de 1974, as questões do ambiente tornam-se, progressivamente, mais importantes, começando as preocupações ambientais a manifestar-se, ainda que de forma localizada, cingindo-se às populações que se debatiam com uma acentuada degradação ambiental dos locais onde viviam.

3.5.2. A Educação ambiental (EA), do 25 de Abril de 1974 à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE)

[A] EA em Portugal tem uma rica história, que começou a ser explorada em 1975: projectos escolares, dinamização das populações, publicações e vontade política para questões de ambiente, entre outros indicadores.

(Freitas, 2006, pp. 133)

A partir do 25 de Abril de 1974 observam-se alguns progressos na política de ambiente, designadamente a criação de um ministério centrado nas questões do ambiente, em Maio de 1974 (Evangelista, 1992), o *Ministério do Equipamento Social e do Ambiente*. No âmbito deste ministério passou a existir uma *Secretaria de Estado do Ambiente*, criada através do Decreto-Lei Nº 550/75, de 30 de Setembro (Ministério do Equipamento Social e do Ambiente, 1975), sendo secretário de Estado Gonçalo Ribeiro Teles. O mesmo diploma legal reestruturou a *Comissão Nacional do Ambiente*, que continuava a dedicar-se à sensibilização e informação ambiental, principalmente junto das crianças e jovens, através da edição de obras de divulgação e, junto da população adulta, mediante a divulgação de informação relativa ao ambiente (Cunha et al., 1999). Nesta altura, outra figura de relevo é Carlos Pimenta, pelo seu contributo decisivo para a criação de alguns instrumentos institucionais, como a Direcção-Geral da Qualidade do Ambiente (DGQA) e a Direcção-Geral dos Recursos Naturais (DGRN) (Evangelista, 1992).

Depois do 25 de Abril de 1974 é reconhecida a existência de direitos do ambiente, na constituição da República Portuguesa (AR, 1976). Esta circunstância,

juntamente com a existência de um ministério vocacionado para as questões ambientais, permite-nos afirmar que estavam lançados os fundamentos para a existência de uma política de ambiente em Portugal (Soromenho-Marques, 1998). Através do Decreto-Lei Nº 550/75, de 30 de Setembro (Ministério do Equipamento Social e do Ambiente/ Secretaria de Estado do Ambiente, 1975) foi ainda criado o *Serviço Nacional de Participação das Populações*, integrado na *Comissão Nacional do Ambiente*, o que corresponde, segundo Evangelista (1992), à institucionalização da EA em Portugal. A este serviço competia realizar campanhas de divulgação, incentivar a participação e formação da população em geral e, com especial ênfase, da juventude, aos níveis regional e local. A este respeito, Evangelista (1992) afirma que, nos primeiros anos, a actividade do *Serviço Nacional de Participação das Populações* dirigiu-se, principalmente, aos estudantes. As acções incluíam palestras, projecções de filmes e diapositivos, distribuição de publicações e organização de colóquios. Paralelamente a estas acções, de carácter informativo, o referido serviço organizava as comemorações do *Dia Mundial do Ambiente* que ocorreram, pela segunda vez, em Portugal, em 1975, com expressão a nível nacional, chamando a atenção para os problemas de ambiente e envolvendo diversas entidades, nomeadamente, estabelecimentos de ensino superior, escolas de outros níveis de ensino, associações desportivas e associações profissionais. Em 1975 e 1976, diversos núcleos regionais da *Liga para a Protecção da Natureza* deram origem a associações regionais de defesa do ambiente (Evangelista, 1992). Na sequência do trabalho de divulgação e formação de professores surgiram, no âmbito da *Comissão Nacional do Ambiente*, propostas de actividades como concursos de textos, desenhos ou artes plásticas, essencialmente destinados a crianças. O prémio *O Ambiente na Literatura Infantil*, atribuído entre 1976 e 1992, galardoou frequentemente escritores consagrados da literatura infanto-juvenil portuguesa.

A partir de 1977, Portugal começou a participar regularmente nas reuniões internacionais específicas para a EA, nomeadamente nos seminários organizados pelo *Conselho da Europa* e na *Conferência de Tbilisi* (Cunha et al., 1999). De acordo com CNE e o Instituto Nacional de Ambiente (CNE & INamb) (1993), em 1979, foi elaborada a exposição itinerante: *A Escola, a Criança e o Ambiente* destinando-se aos alunos e professores das escolas primárias do concelho em que era instalada e concelhos limítrofes. No ano de 1980, foi visitada por 23 109 alunos e 40 professores de 7 concelhos; até ao ano de 1983, percorreu 33 concelhos do país e foi visitada por mais de 92 000 alunos.

Da acção do *Serviço Nacional de Participação das Populações* faziam ainda parte acções de sensibilização em instituições; actividades em colaboração com serviços públicos, autarquias, escolas e outras entidades; apoio técnico e financeiro a associações privadas, promoção e apoio à abordagem de temáticas relacionadas com o ambiente em cenários de educação formal. Datam também de meados dos anos 70 as primeiras publicações, bem como o início da produção de material didáctico, destinado a crianças e jovens, do qual merecem destaque o livro *O Mundo é a Nossa Casa* e o texto ilustrado da carta do Chefe Índio *Seattle* ao presidente norte-americano intitulado *Por fim... talvez sejamos irmãos*, bem como outros textos informativos e de referência (*Declaração do Ambiente, Carta da Água e Carta do Solo*, entre outros), diversos folhetos, brochuras, cartazes e outros materiais de divulgação, distribuídos gratuitamente à população (Fernandes, 1983). De acordo com este autor, outra incumbência do *Serviço Nacional de Participação das Populações* era o atendimento do público que desejasse apresentar queixas relacionadas com o ambiente.

Em 1981, é criado o *Grupo de Estudos do Ordenamento do Território e Ambiente* (GEOTA), formalmente institucionalizado em 1986. Surgiram outras organizações não governamentais que se assumiam vocacionadas para a defesa do ambiente, de que se destacam a *QUERCUS – Associação Nacional de Conservação da Natureza*, criada em 1986. Segundo Evangelista (1992), o ano de 1983 marca o final do ciclo pioneiro da EA em Portugal. O Decreto-Lei Nº 73/81, de 7 de Abril (Ministério da Qualidade de Vida, 1981) reestruturou a Secretaria de Estado do Ordenamento e Ambiente, extinguindo legalmente a *Comissão Nacional do Ambiente*, que funcionou até 1983, altura em que foi efectivamente extinta. O *Serviço Nacional de Participação das Populações*, entidade estatal pioneira no lançamento e desenvolvimento da EA, em Portugal, ficou numa situação indefinida pois a Lei Orgânica do Ministério da Qualidade de Vida era omissa quanto à EA (Evangelista, 1992) e este serviço passou a ser considerado um *Gabinete de Estudos e Planeamento* da Secretaria de Estado que, em 1985, passou a designar-se Secretaria de Estado do Ambiente e Recursos Naturais, enquadrada no Ministério do Plano e da Administração do Território, que substituiu o Ministério da Qualidade de Vida.

De acordo com Evangelista (1992), em 1986, o Decreto Regulamentar Nº 3/86, de 8 de Janeiro, estruturou organicamente o *Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza*, onde passou a existir a *D Direcção de Interpretação, Informação e Educação Ambiental*, que aliava a EA à perspectiva conservacionista.

Porém, uma vez que esta estrutura absorveu o Gabinete de Estudos e Planeamento (antigo *Serviço Nacional de Participação das Populações*), foi retomada alguma da antiga riqueza em actividades educativas, no domínio da EA, embora com uma estrutura ligeiramente diferente, que teve em conta as muitas alterações entretanto produzidas no sistema educativo e na formação de professores.

Na sequência das solicitações dos professores, o *Serviço Nacional de Participação das Populações* promove o primeiro encontro com professores, em Janeiro de 1976, sendo o grupo constituído por 44 docentes, que leccionavam a área curricular de introdução aos estudos sociais, então existente nos currículos do ciclo preparatório (actual 2º ciclo do ensino básico). O sucesso da primeira iniciativa conduziu à promoção de novo encontro e, na sequência das experiências recolhidas, delineou-se um programa geral para os encontros, intitulado *O Homem e o Ambiente*, que se prolongava por três dias, e que decorria nas regiões onde os professores trabalhavam. Posteriormente reduziu-se a duração dos encontros a um ou dois dias, de acordo com as facilidades concedidas aos docentes de dispensa de actividades lectivas.

Fernandes (1983) refere, ainda, a ocorrência de muitas sessões de informação e formação para professores, que consistiam em sessões expositivas, versando temas ambientais, com apoio audiovisual e posterior debate, em que se procurava introduzir a reflexão sobre o ambiente na educação. De acordo este autor, de 1976 a 1981, realizaram-se cerca de 60 encontros, envolvendo mais de 2 000 professores de variadas áreas disciplinares e níveis de ensino, pertencentes a mais de 400 estabelecimentos de ensino. O mesmo autor considera que estes encontros suscitavam a reflexão em torno das temáticas ambientais mas que se revelavam menos interessantes em relação às práticas pedagógicas que os professores implementavam no âmbito da EA; decorrendo os casos mais interessantes no então designado ensino primário, em que a monodocência parecia ser uma condição facilitadora para a implementação de projectos nesta área.

Em 1977, a *Comissão Nacional do Ambiente* participou na tomada de decisões visando a implementação da EA no ensino, manifestando-se, por exemplo, na introdução da área curricular de meio físico e social no equivalente ao 1º ciclo do ensino básico e de temas ambientais nalguns currículos dos níveis de escolaridade seguintes. A inclusão da área de meio físico e social foi especificamente apoiada pelo *Serviço Nacional de Participação das Populações*, situação desencadeada pela participação de estudantes em formação inicial e contínua, nas Escolas do Magistério Primário,

subordinada ao tema o *Homem e o Ambiente*. Nesta altura, o boletim editado pela *Comissão Nacional do Ambiente*, precursor de um órgão de divulgação específico para a EA, atingiu a tiragem de 2 600 exemplares, sendo distribuído a todas as escolas do país (Conselho Nacional de Educação [CNE] & INamb, 1993).

A área curricular de meio físico e social, introduzida no currículo lançado no ano lectivo de 1975/76, assumia um papel central na 1ª fase (1º e 2º anos) (Fernandes, 1983). Como refere este autor, no currículo aprovado para a 2ª fase, com as sugestões relativas às práticas pedagógicas era esperado que os professores promovessem “(...) o estudo da interdependência da natureza e das sociedades, desenvolvendo nos alunos a capacidade de observação, espírito científico, e iniciando-os na interpretação sociológica do ambiente” (Fernandes, 1983, p. 50). Trata-se de uma aproximação à EA ainda muito próxima das preocupações conservacionistas e ligada a uma perspectiva positivista das ciências (e do seu ensino), embora já com a preocupação de alargamento às questões sociais.

No ano lectivo de 1980/81 é lançado um novo programa para o então designado ensino primário, que incluía, nos seus objectivos, o de “(...) incentivar o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de se criar o respeito pela vida e pela conservação, defesa e enriquecimento da Natureza” (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 1980, p. 7). No então designado ciclo preparatório, correspondente ao actual 2º ciclo do ensino básico, foram reformulados os currículos, no ano lectivo de 1974/75 e, nos currículos implementados no ano lectivo de 1978/79, indicava-se, explicitamente, a pertinência de serem promovidas aprendizagens no sentido da melhoria da qualidade de vida e da defesa do ambiente, incluindo o meio natural e o património cultural e artístico (Fernandes, 1983).

No ensino secundário, que na altura se iniciava no 7º ano de escolaridade, a introdução das temáticas ambientais só ocorreu com o lançamento do curso geral unificado, em 1975/76. Apenas em alguns currículos foi dada atenção às temáticas ambientais. A sua abordagem e desenvolvimento dependeram essencialmente da sensibilidade dos professores que leccionavam ou apoiavam, a partir dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, a implementação desses currículos (Fernandes, 1983). Como refere este autor, merece destaque a inclusão, no currículo do 8º ano unificado, da área curricular de ciências do ambiente, em regime experimental, em 1976/77, em oito turmas. Como relata Fernandes (1983), apesar da forma cuidada como o processo foi desenvolvido (colaboração entre professores de vários níveis de

ensino para a elaboração do currículo e apresentação atempada do relatório da experiência à então existente *Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica*) as ciências do ambiente apenas se mantiveram no curso geral nocturno e, posteriormente, no 3º ciclo do ensino básico recorrente segundo o SEUC. Nos currículos do 3º ciclo do ensino básico mantém-se a ecologia nos currículos de ciências da natureza e de Biologia e, no curso complementar do ensino secundário, na área de estudos científico-naturais, a ecologia é uma disciplina, dirigida aos estudos na área da saúde. Neste período, a entrada da EA nos currículos deu-se, primordialmente, via ciências da natureza e biologia, conduzindo a abordagens científicas e de índole disciplinar, embora concordemos com Fernandes (1983), ao referir que na área curricular de ciências do ambiente existiam maiores potencialidades para uma abordagem pluridisciplinar, assunto que retomaremos no Ponto 3.7..

No ensino superior, conforme referem CNE e INamb (1993), só os cursos vocacionados para a formação de investigadores e técnicos de ambiente procuravam, de uma forma expressa, contemplar a vertente ambiental. Note-se que esta preocupação não existia nos cursos de formação de professores.

3.5.3. A Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) após a adesão portuguesa à Comunidade Económica Europeia (CEE)

(...) a experiência de Educação Ambiental para o Desenvolvimento, pelo facto de ter beneficiado de algum suporte institucional e de se apresentar com estatuto oficialmente reconhecido, evidenciou-se como um processo que se expandiu rapidamente (...)

(Cavaco, 1992, p. 28)

A entrada de Portugal na CEE, em 1986, contribuiu decisivamente para tornar mais visível e actuante a política de ambiente (Cunha et al., 1999). Foram acelerados os mecanismos e instrumentos político-jurídicos, sendo possível a sua combinação com linhas de financiamento comunitárias, nomeadamente com dois quadros comunitários de apoio, em funcionamento até final de 1999. Nesta fase, merecem destaque dois

diplomas legais fundamentais: a Lei de Bases do Ambiente, Lei Nº 11/87, de 7 de Abril, (AR, 1987b); e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente, Lei Nº 10/87, de 4 de Abril, (AR, 1987a). Como Jesus (1996) afirma, a Lei das Associações de Defesa do Ambiente assegurou, a estas associações, o direito de consulta e informação em termos do ambiente, bem como o direito de representação, de participação e intervenção.

A Lei de Bases do Ambiente (AR, 1987b) define as bases da política de ambiente, seus princípios e directivas programáticas, criando o Instituto Nacional de Ambiente (INamb). Após a criação do INamb, sucederam-se diversos acontecimentos relevantes para o desenvolvimento da EA e da EDS, dotados de enquadramento institucional. O INamb tinha como atribuições básicas a “promoção de acções no domínio da qualidade do ambiente, com especial ênfase na formação e informação dos cidadãos e apoio às associações de defesa do ambiente, integrando a representação da opinião pública nos seus órgãos de decisão” (AR, 1987, art.º 39, Ponto 2). Entre as acções levadas a cabo pelo INamb destacam-se, a participação na *Campanha Bandeira Azul da Europa para as Praias*. Em meados de 1987, o INamb toma a iniciativa de promover a divulgação dos resultados e produtos de experiências e projectos de EA, através do lançamento de um boletim mensal de EA, distribuído gratuitamente a todas as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, escolas profissionais e escolas superiores de educação, câmaras municipais, associações de defesa do ambiente e outras entidades, oficiais e privadas, que individualmente manifestassem o seu interesse. Coube ainda ao INamb o processo inicial de apoio e acompanhamento de projectos escolares de EA, bem como a participação na co-organização das primeiras edições dos *Encontros Nacionais de Educação Ambiental*, de ocorrência regular a partir de 1990 (Cunha et al., 1999). No Quadro 26 apresentam-se os principais acontecimentos da EA/EDS em Portugal, até à extinção do *Instituto de Promoção Ambiental* (IPAMB).

Até à sua extinção, o IPAMB destacou-se, através dos meios e/ou serviços disponibilizados às escolas e comunidade social, nomeadamente: uma rede nacional de ecotecas; o boletim *Informar Ambiente*, que integrou e substituiu a anterior publicação do INamb, a *Revista do Ambiente*, publicação trimestral em colaboração com outras entidades; os *Cadernos de Educação Ambiental*, como separata da revista *Fórum Ambiente*; a concepção e manutenção de uma página *web*; a manutenção de um centro de documentação; a disponibilização, *on line*, dos resumos não técnicos dos estudos de impacte ambiental e a produção de material pedagógico (MA/IPAMB, 1998).

Quadro 26 – Principais acontecimentos em EA/EDS em Portugal até à extinção do IPAMB

Data	Acontecimentos
1988	Campanha Educativa da Água, com sensibilização para a população divulgada na televisão.
1989	Delegação portuguesa (pertencente à DGEBS) participou num encontro promovido pelo grupo <i>International Caretakers of Environment</i> .
1990	Criação do Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais; Fundação da <i>Associação Portuguesa de Educação Ambiental</i> (ASPEA).
1991	O INamb inicia em colaboração com o Instituto da Juventude e algumas associações de defesa do ambiente, um projecto denominado <i>Campos de Educação Ambiental</i> , destinado a jovens dos 14 aos 17 anos, em ocupação de tempos livres.
1992	Portugal torna-se signatário da <i>Agenda 21</i> , aprovada na Conferência do Rio de Janeiro.
1993	O Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB), que promove a educação para o ambiente e o desenvolvimento sustentável, substitui o INamb; Cabe-lhe organizar anualmente um <i>Encontro Nacional de Educação Ambiental</i> , um <i>Programa Anual e Nacional de Formação Profissional em Ambiente</i> , a promover e apoiar a realização de conferências, seminários, exposições e apresentações públicas e a produção de materiais pedagógicos.
1994	O IPAMB disponibiliza aproximadamente 100 000 euros, aumento significativo em relação aos 10 000 a 15 000 euros, concedidos nos anos anteriores;
1995	É publicado o primeiro <i>Plano Nacional de Política de Ambiente</i> (Ministério do Ambiente e Recursos Naturais, 1995); pouca expressão para o documento.
1998	A Secretaria de Estado do Ambiente nomeou um grupo de individualidades para elaborarem uma <i>Estratégia Nacional de Educação Ambiental</i> ; não se concretizou.
2000	Extinção do IPAMB.

Elaborado a partir de CNE e INamb (1993), Cunha e seus colaboradores (1999); Freitas (2006), Ministério do Ambiente (MA)/IPAMB (1998); Máximo-Esteves (1998)

Outro sector em que o IPAMB se destaca é no apoio técnico e financeiro a projectos escolares de EA (ver Quadro 27), que se alargou a todas as escolas dos ensinos básico e secundário, passando a existir um processo de candidatura e selecção, para a atribuição de financiamento. As verbas disponibilizadas e as participações em projectos escolares de EA continuam podem observar-se no Quadro 27.

Quadro 27 - Projectos escolares de EA implementados em Portugal (1997/1998 a 1999/2000) e apoiados pelo IPAMB

	1997/98	1998/1999	1999/2000
Número de projectos	219	242	240
Financiamento total em euros	465 000	310 000	350 000

(Adaptado de Freitas, 2006, p. 135)

A tendência crescente, quanto ao número de projectos não se mantém do ano lectivo de 1998/1999 para o ano lectivo de 1999/2000, embora as verbas atribuídas tenham aumentado ligeiramente. Quanto à natureza dos projectos realizados, Freitas (2006) refere uma investigação que orientou, realizada por Machado (2003). Neste

estudo foram analisados 62 projectos, escolhidos aleatoriamente de um total de 605 projectos escolares de EA, financiados pelo IPAMB, entre 1996 e 1998. Como aspectos mais importantes do estudo são destacados a sua fundamentação na mudança de comportamentos observando-se, também, em pouco mais de metade dos projectos, um enquadramento no âmbito do desenvolvimento sustentável, mas sem uma formulação concertada das duas vertentes. Reportando-se a Machado (2003), Freitas (2006) refere, ainda, algumas incoerências na formulação dos projectos, bem como dificuldades na implementação do trabalho de projecto, assumido como pedagogicamente adequado. Para esta situação parece-nos poderem contribuir a necessidade de desenvolvimento de competências dos professores neste domínio e dificuldades de operacionalização dos trabalhos de projecto, devido à organização espartilhada dos espaços/tempos dos horários escolares, que se faz sentir mesmo quando os projectos ocorrem como actividades de enriquecimento curricular. Em relação a este estudo, Freitas (2006) refere, também, o recurso a actividades manuais sem envolver a conceptualização sobre essas práticas. Este parece-nos um ponto interessante, pois a reflexão sobre as práticas é defendida por diversos autores ligados à aprendizagem experiencial como, por exemplo, Agyris e Schön (1974) e Kolb (1974), que retomámos a propósito dos fundamentos teóricos do trabalho de projecto (ver Ponto 2.9.).

A conceptualização e a reflexão sobre as práticas constitui um ponto de partida para que possa ocorrer uma EA crítica, transformadora e emancipatória, que diversos educadores têm procurado implementar, nomeadamente autores latino-americanos, que se apropriaram dos princípios veiculados por Freire e os contextualizaram numa EA para a sustentabilidade. Como a esse respeito afirma Tozoni-Reis (2006), trata-se de assumir que a EA, tal como a educação, em geral, não é neutra, estando impregnada de significados politicamente construídos. Consideramos que esta é uma abordagem da EA mais rica do que a centrada na promoção de comportamentos ambientalmente responsáveis, reconhecendo uma EA crítica, transformadora e emancipatória, com um maior potencial para a construção da cidadania, pois pode permitir “(...) construir, pela participação radical dos sujeitos envolvidos, as qualidades e capacidades necessárias à acção transformadora responsável diante do ambiente em que vivemos” (p. 96). Ainda segundo esta autora, nesta perspectiva,

(...) a educação ambiental para a sustentabilidade é considerada um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito de todas as formas de vida e que afirma

valores e acções que contribuam para as transformações socioambientais exigindo responsabilidades individual e colectiva, local e planetária. (p. 96, grafia original)

Esta perspectiva faz apelo a um paradigma ecocêntrico, uma vez que se valorizam as formas de vida não humanas. A EA é encarada como um processo que não fica confinado aos anos de aprendizagem escolar, uma vez que deve abranger toda a sociedade e, por isso mesmo, a aprendizagem ao longo da vida.

Como afirma Clover (2002), consideramos que a EA tem de ir além de uma concentração na modificação dos comportamentos, no sentido da sua correcção face ao ambiente, e do desenvolvimento da consciência ambiental. É fundamental que os educadores de adultos assumam os riscos de, enquanto educadores, se envolverem numa acção política capaz de encorajar “(...) o potencial das pessoas para efectuarem a mudança através de um trabalho educacional criticamente focalizado e activista” (Clover, 2002, p. 315).

Como Freitas (2006) relata, a EA tem mostrado “(...) uma certa indefinição epistemológico-ética e conceptual (ou, pelo menos, uma dificuldade para assumir as teorizações mais críticas), associadas a deficiências metodológicas” (p. 137), situação com que também nos temos deparado em algumas experiências que temos desenvolvido e acompanhado no terreno, principalmente através da participação na formação de professores. Provavelmente, para este quadro descrito por Freitas (2006), tem contribuído um insuficiente debate crítico em torno da EA, da EDS e da ES na formação de professores e, de um modo geral, na sociedade portuguesa, situação agravada pela persistência de vastos sectores populacionais que não concluíram sequer o 3º ciclo do ensino básico, o que também configura a existência de uma fraca participação cívica. As dificuldades metodológicas a que Freitas (2006) alude fazem-se sentir na implementação de processos de aprendizagem, desenvolvidos a partir da formulação de problemas, uma recomendação já efectuada por Fernandes (1983) e reiterada por autores como Giordan e Souchon (1997), bem como na gestão global dos trabalhos de projecto.

No *Plano Nacional de Política de Ambiente* (Ministério do Ambiente e Recursos Naturais, 1995), a EA é objecto de um capítulo específico em que se aspira articular e integrar as políticas sectoriais de educação, de ambiente e de formação. Assume-se o desenvolvimento sustentável da sociedade portuguesa como o maior desafio da política de ambiente, considerando-se um vector essencial da sua estratégia o reforço da participação da sociedade civil, isto é, para valorizar e intensificar a participação dos

cidadãos, bem como para co-responsabilizar todos os agentes e grupos de pressão envolvidos.

Foi em vão a tentativa de elaboração da *Estratégia Nacional de Educação Ambiental* pois, como refere um dos elementos do grupo de trabalho “(...) mais uma vez, apesar do trabalho substantivo produzido, e por via de flutuações políticas pouco claras, acabou por não ver a luz do dia” (Freitas, 2006, p. 135). Já em 1992 fora elaborado um documento intitulado *Contributo das Associações de Defesa do Ambiente para uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental*, baseado na *Estratégia Internacional de Acção no Domínio da Educação e da Formação Ambiental para os anos 90*, (UNESCO, 1987) procurando, assim, criar os meios para a inclusão, nas práticas educativas, dos pressupostos e abordagens relativas à EA.

A extinção do IPAMB, em 2000 (Freitas, 2006), representa um fim abrupto e um grave golpe para a EA, já com um rico passado histórico (Teixeira, 2003) de cerca de 30 anos. Em 2001, ocorre a fusão do antigo IPAMB com a Direcção-Geral do Ambiente, originando o Instituto do Ambiente (Pinto, 2004), tutelado pelo Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente (MCOTA), sendo a sua estrutura orgânica e atribuição de competências estabelecidas pelo Decreto-Lei Nº 113/2003, de 4 de Junho (MCOTA, 2003). Este instituto tem uma missão repartida entre a gestão do ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentável. Na área da gestão do ambiente cabe-lhe o estudo, a concepção, a coordenação, o planeamento e o apoio técnico e normativo. No que respeita à promoção do desenvolvimento sustentável, compete-lhe zelar pela implementação das políticas facilitadoras da participação e informação dos cidadãos e das organizações não governamentais de defesa dos valores e qualidade ambientais (MCOTA, 2003).

Segundo o Plano Tecnológico formulado pelo actual *XVII Governo Constitucional*, em 2001, a UE aprovou a *Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável*, focalizada nas “(...) alterações climáticas, riscos para a saúde pública, recursos naturais e transportes sustentáveis (...)” (XVII Governo Constitucional, 2006a, Ponto 6), na sequência da qual Portugal, tal como outros países, elaborou a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável* (ENDS) e respectivo *Plano de Implementação da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável* (PIENDS). A coordenação deste *dossier* cabe ao gabinete do 1º ministro, ficando o Instituto do Ambiente apenas responsável pelo apoio técnico. No âmbito do Plano Tecnológico, afirma-se que existe o propósito de “(...) «retomar uma estratégia de crescimento

sustentado que torne Portugal, no horizonte de 2015, num dos países mais competitivos e atractivos da UE, num quadro de elevado nível de desenvolvimento económico, social e ambiental e responsabilidade social»” (XVII Governo Constitucional, 2006a, aspas no original). No mesmo documento, explicitam-se os sete objectivos da ENDS:

- 1º) Preparar Portugal para a “Sociedade do Conhecimento”, o que passa por dois sub-objectivos cruciais: acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico e melhorar as qualificações da população, através da melhoria da qualidade do sistema educativo, com referência a todos os níveis de ensino e à aprendizagem ao longo da vida;
 - 2º) Crescimento Sustentado, Competitividade à Escala Global e Eficiência Energética, reportando-se ao desenvolvimento económico e aos instrumentos para o assegurar;
 - 3º) Melhor Ambiente e Valorização do Património Natural, enfatiza a protecção do ambiente, com base na conservação e gestão sustentável dos recursos naturais;
 - 4º) Mais Equidade, Igualdade de Oportunidades e Coesão Social, em que se apela à eficiência das instituições relacionadas com a satisfação das necessidades básicas;
 - 5º) Melhor Conectividade Internacional do País e Valorização Equilibrada do Território, destaca a necessidade de melhorar as comunicações entre Portugal e a Europa, com a valorização do papel dos centros urbanos;
 - 6º) Um Papel Activo de Portugal na Construção Europeia e na Cooperação Institucional, como forma de contribuir para a preservação do mundo natural e para o desenvolvimento sócio-económico global;
 - 7º) Uma Administração Pública mais Eficiente e Modernizada.
- (Adaptado de XVII Governo Constitucional, 2006a, maiúsculas no original)

Nestes sete objectivos a educação é referida apenas no 1º e no 4º objectivo. No 1º, enquanto educação formal, e no que respeita à população adulta, apela-se ao seu empenho na aprendizagem ao longo da vida, mas sem que tal apelo seja acompanhado da responsabilização de qualquer instância estatal. No 4º objectivo, a educação é assinalada entre as necessidades básicas da população, cuja satisfação cumpre assegurar. Estes sete objectivos, e sua respectiva formulação, parecem-nos configurar a pretensão de concretizar, até 2015, um desenvolvimento económico contínuo (que os sistemas naturais consigam suportar...) que, como afirma Freitas (2006),

(...) supostamente melhora a vida de todos, não evitando que haja (como sempre houve, dir-se-á) pobres e ricos, bons e maus, bem e mal sucedidos; onde a ciência e a tecnologia são sacralizadas e veneradas, como geradoras de um sempre maior domínio da natureza, etc., etc.. (p. 142, parêntesis no original)

Não encontramos, no texto referente aos sete objectivos, qualquer menção à sustentabilidade e ES, o que nos leva a reforçar a urgência dos educadores assumirem uma cidadania responsável neste domínio, isto é de, reflectirmos e agirmos criticamente com os educandos, assumindo a sociedade que desejamos construir, o planeta a que queremos pertencer e os caminhos que se delineiam.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, na formulação inicial, em 1986, (AR, 1986), afirma-se que:

Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito. (art.º 47º, Ponto 2).

A EA não surge explicitamente pois, o que encontramos, é uma referência à educação ecológica, o que nos parece apontar para uma perspectiva de ligação da EA à preservação do equilíbrio dos sistemas naturais. No entanto, ao ser deixado espaço para outras áreas, criam-se condições de partida para a implementação da EA, existindo mesmo um certo encorajamento para a sua promoção. O suporte para a introdução da EA, de uma forma sistemática, nos currículos dos ensinos básico e secundário, possibilitando a concretização dos princípios enunciados na LBSE (AR, 1986/2005), foi proporcionado principalmente através do Decreto-Lei Nº 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989a), que definiu os planos curriculares, recomendando-se que:

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. (art.º 7º)

Considerando que a EA contribui para o desenvolvimento e interiorização dos valores citados, podemos entender esta recomendação como um incentivo à sua implementação. No mesmo documento legal encontramos, ainda, no Artigo 8º, a orientação para o desenvolvimento de actividades de complemento curricular, as quais também podem proporcionar o desenvolvimento de acções de EA.

Segundo Cavaco (1992), uma nova forma de implementação da EA iniciou-se em Portugal, em 1984, por proposta da UNESCO, trazida pelo Ministério da Qualidade de Vida, através do Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza, que actuou como intermediário entre a UNESCO e a então existente Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS), responsável pela implementação do projecto nas escolas e que acompanhou de perto os trabalhos realizados, ministrando formação aos docentes envolvidos e responsabilizando-se pela avaliação do processo. Conforme refere Cavaco (1992), este projecto tinha como objectivo “(...) a incorporação da dimensão ambiente nos estudos da geografia ao nível do ensino secundário” (p. 124).

A necessidade de formalizar a colaboração entre as instituições da área do ambiente e da educação conduziu à assinatura de um protocolo, que define a EA enquanto processo de formação, insistindo nos conhecimentos, competências, motivações, sentido de participação e empenhamento que facilitam o trabalho individual e de todos os intervenientes na resolução de problemas actuais. Assim, de acordo com Benavente, Bento, Leão, Tavares, Carvalho e César (1993), afirma-se que a “(...) especificidade da educação ambiental, em relação a outras formas de educação, consiste no facto de ela ser orientada para a solução de problemas, ser obrigatoriamente interdisciplinar, integrar-se na comunidade e ter um carácter de educação permanente” (p. 32). Portanto, segundo Benavente e suas colaboradoras (1993), altera-se o posicionamento da EA: de um local específico no elenco das disciplinas, passa para um projecto alargado, mais ambicioso, abrangendo todos os graus de ensino e procurando a construção de uma interdisciplinaridade potencialmente transformadora de práticas e relações educativas.

Em relação a estratégias explícitas nos documentos oficiais, parece haver uma dupla perspectiva. Assim, da parte da UNESCO, a principal intenção era usar a experiência portuguesa como base de um projecto de implementação da EA nos PALOPs, para a qual se propunha produzir materiais educativos e de formação. Isto não se concretizou por alteração das estratégias entretanto introduzidas na própria UNESCO, por mudança dos seus responsáveis. Da parte de Portugal, a nível da DGEBS, procurou-se, conforme afirma Cavaco (1992), “(...) descentrar ao máximo o projecto das instituições e entregá-lo à gestão da escola para que esta possa vir a aproveitar o que tem na própria comunidade” (p. 33).

Com a finalidade de proporcionar o enquadramento das acções comuns relativas a projectos escolares, a introdução da EA nas orientações curriculares e na formação de professores, é assinado, em Julho de 1996, um protocolo de colaboração entre o Ministério do Ambiente e Recursos Naturais (MARN) e o Ministério da Educação, no domínio da EA. Como refere Pinto (2004), trata-se de um protocolo inovador e

Pretendia-se, desta forma, lançar as bases para uma colaboração a nível técnico, pedagógico e logístico, no sentido de viabilizar uma estratégia para a introdução das bases científicas da temática educativo-ambiental nos currículos dos ensinos básico e secundário, numa óptica integradora de Educação Ambiental. (p. 157)

Este protocolo beneficiou do *II Quadro Comunitário de Apoio* e permitiu financiar projectos de EA, da educação de infância ao ensino secundário, bem como o

destacamento de professores para exercerem funções de coordenação de projectos de EA, surgidos em ONGA, o que favorece a ligação entre a educação formal e não formal, constituindo e potenciando uma rede de agentes com acção multiplicadora (Cunha et al, 1999). Como refere Pinto (2004), com base neste protocolo, tem existido a possibilidade de destacamentos/requisições de professores em regime especial, seleccionados através de candidaturas apresentadas pelas organizações não governamentais de ambiente (ONGA) ao Ministério da Educação e que prestam apoio técnico e pedagógico à implementação de projectos de EA pelas escolas, sendo cada vez mais pertinente equacionar modelos de formação inicial e contínua de professores que desenvolvam, nos cenários de educação formal, as competências necessárias para um futuro sustentável da humanidade (Freitas 2004).

A reorganização curricular do ensino básico, promovida pelo Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro (ME, 2001), com a posterior actualização introduzida pelo Decreto-Lei Nº 208/2002, de 17 de Outubro (ME, 2002) procura reforçar a articulação entre os três ciclos do ensino básico, na qual assume relevo a presença de três áreas curriculares não disciplinares: área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências. Prevê-se, também, a presença da componente de educação para a cidadania, com carácter transversal nas várias áreas curriculares. No entanto, o tratamento conferido à EA ou à EDS é bastante difuso, não tendo a expressividade que poderíamos esperar, na sequência de projectos anteriormente desenvolvidos na área-escola (Pinto, 2004).

No que respeita ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, o currículo inclui uma área pluridisciplinar, que se assume como propícia à EA (ME/DEB, 1991), e em que as temáticas ambientais e da sustentabilidade podem ser abordadas. Trata-se da área curricular de ciências do ambiente, em que já leccionámos algumas das unidades capitalizáveis. Dado que desenvolvemos um currículo em alternativa ao SEUC, iremos analisar brevemente a proposta de abordagem da EA na educação formal de adultos. O programa, designação oficial do documento, para as ciências do ambiente (ME/DEB, 1991) inicia-se com a seguinte definição de EA:

A Educação Ambiental constitui um processo de reconhecimento dos valores e da clarificação dos conceitos graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e os comportamentos que lhe permitem abarcar e apreciar as relações de interdependência entre o Homem, a sua cultura e o seu meio biofísico. (p. 3)

Esta formulação é referenciada como sendo um “(...) conceito desenvolvido em conferências organizadas pela UNESCO – 1975 e 1977” (p. 3), o que nos leva a supor que estejam a ser referidas a *Carta de Belgrado* (UNESCO, 1975) e a *Declaração de Tbilisi* (UNESCO, 1977). Trata-se de uma abordagem de EA em que o Homem é encarado como sendo exterior ao ambiente, incluindo este o meio natural e cultural, e relativamente aos quais importa que a humanidade desenvolva comportamentos adequados, numa abordagem comportamentalista e de consciencialização face à degradação do ambiente, bastante redutora (Clover, 2002). Tendo em conta o que já discutimos, esta formulação de EA coloca-nos sérias reservas quanto à sua adequação ao curso de educação de adultos. À citação sobre a EA, segue-se o seguinte excerto:

Um país não pode ter um desenvolvimento científico e tecnológico sem uma base em educação, em ciência. É absolutamente fundamental. A produtividade económica e a qualidade de vida dependem ambas directamente da qualidade e quantidade de instrução em ciência que é proporcionada na escola.

(...) O grau de conhecimento científico possuído pela população mundial ajudará a determinar a evolução das grandes questões relacionadas com a alimentação, o controle demográfico, poluição, energia e paz. (Tradução de um excerto de Gardner, H.H., «The Future», em *Teaching School Chemistry*, 1984, UNESCO, citado por ME/DEB, 1991, aspas no original)

Esta transição abrupta entre a EA e a educação científica, sem qualquer comentário da parte dos autores, leva-nos a pensar que consideram a educação em ciência como a base para uma relação mais equilibrada da espécie humana com o ambiente, persistindo na perspectiva dual, associada ao paradigma antropocêntrico (Dunlap et al., 2000) e que não se coaduna com a perspectiva ecocêntrica, que já discutimos e que retomaremos no próximo ponto.

É certo que estamos no início da década de 90, pelo que procurámos analisar o currículo para esta área, procurando desenvolvimentos na perspectiva da EA, e mesmo da EDS. Observamos uma formulação curricular encarada numa perspectiva tecnicista, sendo apresentado o seguinte conjunto de 13 unidades:

1 – A água recurso natural e abundante na Terra.

2 – A água recurso indispensável à vida.

Esta unidade completa o estudo da água efectuado na unidade 1.

3 – A Terra em transformação.

Nesta unidade aplicam-se conceitos adquiridos na unidade 1.

4 – A utilização da terra pelo homem.

Esta unidade pretende continuar a unidade 3, introduzindo o elemento humano.

5 – Alimentação equilibrada como contributo para a saúde.

Nesta unidade aplicam-se conhecimentos adquiridos nas unidades 1, 2 e 4.

6 – A Terra em movimento.

7 – O movimento dos seres vivos e das coisas.

8 – Elementos climáticos e factores que os condicionam.

Nesta unidade aplicam-se conceitos adquiridos nas unidades 6 e 7.

9 – O clima como factor do ambiente.

Esta unidade pretende continuar a unidade 8, proporcionando ao aluno a aplicação e integração dos conhecimentos aí adquiridos.

10 – Ecossistemas, a natureza em equilíbrio.

Nesta unidade aplicam-se conceitos adquiridos nas unidades 2, 4, 5 e 9.

11 – Reprodução humana, continuidade entre as gerações.

12 – Energia, factor fundamental do mundo actual.

13 – A Terra no Universo.

(ME/DEB, 1991, p. 10, grafia original)

A perspectiva antropocêntrica do ambiente parece-nos presente nesta listagem de títulos, uma vez que o Homem é apresentado como um elemento exterior ao ambiente, que deve proteger para que a sua própria sobrevivência esteja assegurada, mas não porque reconheça o valor intrínseco ao ambiente. Para cada uma destas unidades são descritos os objectivos gerais, os pré-requisitos (na perspectiva do que o estudante deve saber e, geralmente, não sabe), os conteúdos (gerais), os conteúdos programáticos, os objectivos operacionais, observações (onde se sugerem actividades “(...)” que pretendem ser um contributo para a consecução dos objectivos” (ME/DEB, 1991, p. 9) e a avaliação, sendo dito, no seguimento imediato do título, para todas as unidades que “Os objectivos a testar no final da unidade são os que se encontram assinalados com * na lista de objectivos operacionais” (ME/DEB, 1991, pp. 17, 22, 26, 31, 38, 42, 49, 55, 60, 65, 69, 74, 79).

A EA e a EDS não assumem relevância, uma vez que as diversas unidades capitalizáveis se sucedem, incidindo em conteúdos científicos não enquadrados numa perspectiva de reflexão crítica sobre o papel da ciência e da EA na construção de um futuro mais sustentável. No 3º ciclo do ensino básico recorrente, a existência de diversos estudantes em diferentes unidades, ou em diferentes etapas de uma mesma unidade, não favorece a implementação de práticas pedagógicas propícias à mobilização/desenvolvimento de competências como a reflexão crítica, a argumentação, a descentração dos pontos de vista próprios, entre outras, a menos que a avaliação fosse feita a partir de trabalhos de projecto, elaborados pelos estudantes, em vez de ser feita através de exames. Assim, como já afirmámos noutro trabalho (Courela, 2001), este currículo é favorável a abordagens avulsas em termos de ciência ambiental, ou seja, conteúdos científicos respeitantes ao ambiente, mas não ao desenvolvimento da ecoliteracia, que procurámos facilitar com a (co)construção do currículo em alternativa.

3.6. Da literacia ambiental à ecoliteracia

[A] literacia ecológica presume que nós compreendemos o nosso lugar na história da evolução. É saber que a nossa saúde, bem-estar e a nossa sobrevivência dependem de trabalhar com, não contra, as forças naturais.

(Orr, 1990, pp. 51-52)

Com a implementação da área curricular de EA num currículo em alternativa procurámos contribuir para o desenvolvimento da ecoliteracia de um grupo de estudantes adultos e, através deles, para o desenvolvimento da ecoliteracia das comunidades escolar, educativa e social. Como procurámos elucidar, com a referência ao currículo das ciências do ambiente do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, parece-nos que este currículo enfatiza o papel do conhecimento científico na construção de um futuro sustentável, no sentido de um futuro em que a espécie humana possa continuar a existir e a usufruir do ambiente numa perspectiva externa e utilitarista. Como não é esta a visão que subscrevemos e não acreditamos na neutralidade da educação, tentaremos construir uma ponte que nos leve da literacia científica para a ecoliteracia, no sentido de (co)construirmos abordagens mais sustentáveis da nossa presença na e pertença à Terra.

Em 1956, a ex-URSS lança o primeiro satélite artificial, o *Sputnik*, acontecimento que desencadeia uma discussão nos EUA, centrada nas culturas científicas e no ensino das ciências (Valente, 2000). A expressão literacia científica surge, nos EUA, em 1957, e o seu significado é discutido no ano seguinte, no âmbito do ensino das ciências (Chagas, 2000). Na década de 70, do século XX, discute-se o *slogan* ciência para todos (*science for all*), começando-se a apontar a existência de algum elitismo na educação científica e a necessidade de democratizar o acesso à ciência, enquanto veículo para a construção de uma cidadania cientificamente fundamentada (Figueiredo, 2005). Nos anos 80 surgem as primeiras abordagens em ciência-tecnologia-sociedade (CTS), nos currículos de ciências, com ênfase nas relações entre estas três áreas (Blahey, Campbell, Fensham, & Erickson, 2002). Nesta abordagem, existe a preocupação de promover, nos estudantes, o desenvolvimento de competências que lhes permitam exercer uma cidadania responsável, em cenários onde a ciência e a

tecnologia assumem uma importância crescente (Hlebowitsh & Hudson, 1991; Santos, 1999).

O constructo de literacia científica tem sido alvo de discussão e evolução nas duas últimas décadas e, dado que o encaramos como um possível ponto de partida para a ecoliteracia, passaremos à análise da formulação apresentada no estudo de PISA, que define literacia científica como “A capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de forma a compreender e apoiar e a tomar decisões acerca do mundo e das mudanças efectuadas através da actividade humana” (OCDE, 2000, p. 10). Esta formulação parece-nos aproximar-se da citação existente no currículo de ciências do ambiente do 3º ciclo do ensino básico recorrente, uma vez que os conhecimentos científicos e a sua compreensão são considerados como a base para o entendimento do mundo actual e para a tomada de decisões fundamentadas, quer nesta formulação quer na citada no currículo de ciências do ambiente do 3º ciclo do ensino básico recorrente (ME/DEB, 1991).

Os sentidos atribuídos à literacia científica são múltiplos e, de um modo geral, implicam

(...) uma maior ou menor ênfase na apropriação de conhecimento científico, na compreensão dos procedimentos da ciência e no desenvolvimento de capacidades e de atitudes (atitudes científicas e atitudes relativamente à ciência) considerados necessários à participação activa e responsável dos cidadãos em processos decisórios relacionados com a ciência e a tecnologia. (Reis, 2006, p. 181, parêntesis no original)

Para promover a participação activa e responsável, a que alude este autor, parece-nos essencial desenvolver, com os estudantes, uma perspectiva crítica sobre as implicações da ciência e da tecnologia na (des)organização do mundo actual. Hodson (2003) concebe uma abordagem crítica do conhecimento, incluindo o conhecimento científico, que entende como histórico-culturalmente situado, pois considera-o “(...) inextrincavelmente ligado às localizações sócio-culturais e institucionais e profundamente influenciado pelos métodos de geração e verificação” (p. 647), métodos esses que assumem valor central nas abordagens positivistas e neo-positivistas da ciência. Nesta perspectiva crítica, Figueiredo (2005) afirma que: “(...) um cidadão cientificamente letrado deverá não só ser capaz de compreender e aplicar princípios científicos, relacioná-los com a sociedade mas, sobretudo, manter uma atitude crítica em relação ao progresso científico que queremos” (p. 73). A atitude crítica pode construir-se através de práticas pedagógicas como o trabalho de projecto colaborativo,

mas dificilmente as concebemos nas práticas de ensino individualizado que caracterizam o 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, apoiadas em currículos tecnicistas e prescritivos.

Um olhar crítico sobre a sociedade dita ocidental, construída no pressuposto da bondade da ciência e da superioridade do conhecimento científico, permite-nos perceber como este tem conduzido à assunção de um distanciamento (e superioridade) entre o humano e o ambiente (Figueiredo, 2005), a uma atitude utilitarista face à Terra que, já em 1854, o chefe índio *Seattle* fazia notar ao presidente norte-americano, ao afirmar “Ele [o Homem Branco] não sabe distinguir um pedaço de Terra de outro, porque ele é um estranho que chega de noite e tira da terra o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga e, uma vez conquistada, ele segue o seu caminho (...)” (INamb, 1987, grafia original). Há neste excerto e, de um modo geral, em toda a carta com que o chefe índio *Seattle* responde à pretensão do presidente norte-americano de comprar terras ocupadas pelos índios, o apelo a uma relação de pertença, mesmo uma relação afectiva, com a Terra.

O desligar afectivo da Terra tem levado à construção de modos de vida que retiram o indivíduo da posição que ocupa na teia da vida, com efeitos indesejáveis na qualidade de vida, humana e não-humana. Mais uma vez, retomamos as palavras do chefe *Seattle*: “Não existe um lugar tranquilo nas cidades do Homem Branco, não há sítio onde escutar como desabrocham as folhas das árvores na Primavera ou como esvoaçam os insectos” (INamb, 1987, p. 26). Como educadora de adultos, o que nos parece é que a presença do conhecimento científico é importante no currículo se permitir aos estudantes construir perspectivas críticas, face ao próprio conhecimento científico e às características das sociedades nele fundamentadas, que lhes permitam assumir posturas informadas e assertivas, enquanto cidadãos. Também nos parece importante, numa sociedade cada vez mais multicultural e numa perspectiva de educação intercultural e inclusiva, que seja promovido o diálogo entre as várias culturas e as diversas formas de conhecimento, facilitado o reconhecimento e o respeito mútuo na diversidade.

A ecologia é uma disciplina científica que tem sido capaz de estabelecer diálogo com outras formas de conhecimento como as artes (Queirós, 2004), a religião (Taylor, 2004), a filosofia (Callicot, 2004a) e a ética (Bourdeau, 2004; Callicot, 2004b). A ecologia baseia-se na ciência dita tradicional (Figueiredo, 2005) e é teoricamente enquadrada pela teoria dos sistemas vivos (Capra, 1999) que, por sua vez, tem as suas

raízes em campos do saber que se desenvolveram durante a primeira metade do século XX: biologia dos organismos, gestaltismo, ecologia, teoria geral dos sistemas e cibernética (Capra, 1999). A teoria dos sistemas, em que a ecologia se fundamenta, corresponde a uma forma de pensar o mundo em termos de “(...) relações, conexões e contexto (...)” (Capra, 1999, p. 2). A ecologia é o estudo das relações que ligam todos os habitantes, humanos e não humanos, da e na Terra, procurando evidenciar os padrões produzidos por essas relações.

A expressão ecoliteracia deve-se a Orr (2004), que a difundiu nos anos 80 do século XX e, embora com interpretações diversas, tem sido basicamente entendida como a afirmação da ligação da espécie humana ao mundo não humano (também podendo ser designado por ambiente), do qual somos parte integrante (Figueiredo, 2005). Como afirma Orr (1990), a ecoliteracia implica uma compreensão global do relacionamento sustentável dos indivíduos e das sociedades entre si e com os sistemas naturais. Capra (1999) especifica o que se entende por sustentável

O que é sustentado numa comunidade sustentável não é o crescimento económico, o desenvolvimento, a quota de mercado ou a vantagem competitiva, mas a totalidade da teia da vida da qual a nossa sobrevivência a longo prazo está dependente. Noutras palavras, uma comunidade sustentada é aquela em que os modos de vida, os negócios, a economia, as estruturas físicas e as tecnologias não interferem com a inerente capacidade da natureza para suportar a vida. (p. 1)

O conceito de ecoliteracia, segundo a abordagem de Orr (1990, 2005a), passa pelo constructo de biofilia que, de acordo com este autor, corresponde à afinidade que desenvolvemos pela vida e pela Terra, a um estado de ecoafectividade. Encontramos a biofilia presente em sociedades que se desenvolvem numa relação mais intrincada e menos utilitarista do meio do que a existente na sociedade dita ocidental; por exemplo, como a sociedade índia descrita no texto do chefe índio *Seattle* e a dos índio da floresta Amazónica.

Um indivíduo ecoliterado compreende os princípios básicos da ecologia, isto é, da interdependência entre todos os seres da Terra e aplica-os na sua vida diária na comunidade social em que está inserido (Capra, 1999). Portanto, além do saber científico-tecnológico, este indivíduo necessita de desenvolver afinidade e sentimentos de pertença para com o meio natural (Orr, 1990, 2005) e, numa abordagem ligada à teoria de Gaia (Lovelock, 2001a), o indivíduo assume-se como constituinte de Gaia.

A hipótese de Gaia foi apresentada por Lovelock (2001a, 2001b, 2005a), na sequência de uma solicitação da NASA, endereçada a este cientista no sentido de

permitir a detecção remota de vida em Marte. Lovelock decidiu abordar esta problemática partindo da análise química da atmosfera de Marte. A atmosfera de um planeta sem vida deverá encontrar-se próxima de um estado de equilíbrio químico, ao contrário do que acontece em planetas como a Terra. A confrontação das atmosferas de Marte, Vénus e da Terra mostra que apenas esta última contém, simultaneamente, gases oxidantes, como o oxigénio, e gases redutores, como o metano e o hidrogénio. Atendendo à idade da Terra seria de esperar que o azoto existente na atmosfera já tivesse reagido em larga escala com o oxigénio, dando origem a óxidos de azoto, situação que não acontece. Quanto à atmosfera de Marte, é rica em dióxido de carbono, um pouco de azoto e árgon e muito pouco oxigénio. Quanto à atmosfera de Vénus, apresenta principalmente dióxido de carbono e, em muito menor escala, azoto e árgon.

Face a estes dados, Lovelock (2001a, 2005) argumenta que a composição da atmosfera terrestre resulta da presença de seres vivos. Este autor explica a existência de gases redutores, como o metano, em resultado da respiração anaeróbica de microrganismos que vivem em meios sem oxigénio, como os intestinos dos mamíferos e, desta forma, repõem diariamente na atmosfera uma quantidade de metano equivalente à que, inicialmente, reagiu com o oxigénio. Deste modo, começa a surgir a hipótese de que a Terra (ou Gaia) é um sistema aberto, com elevados níveis de organização, que recorre a uma fonte de energia externa, que é o Sol. Esta hipótese vai ganhando credibilidade na comunidade científica e, como refere Lovelock (2001b), alguns autores adoptam a designação de ciência sistémica da Terra (*Earth Systems Science*) para esta abordagem. Nos meios científicos têm continuado a surgir evidências a favor da existência do sistema gaiano, surgindo novas disciplinas científicas, como a geofisiologia (Lovelock, 2005a), que se assume como o correspondente gaiano da fisiologia médica. Assim, concordamos com Figueiredo (2006), ao afirmar que a *Teoria de Gaia* é uma teoria cientificamente fundamentada, com uma aceitação crescente na comunidade científica e “(...) um motor de reflexão e mudança equivalente ao heliocentrismo coperniciano e ao evolucionismo darwiniano” (p. 141).

Para Capra (2005), a ecoliteracia passa por uma compreensão do funcionamento dos ecossistemas que se organizam com base em “(...) três fenómenos básicos: a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia” (p. 2), pelo que a sobrevivência de cada elemento do ecossistema passa pela sobrevivência do todo e a manutenção do todo (ecossistema) pela de cada um, isto é, há uma assunção do pensamento sistémico, com ênfase nas interrelações e conexões. O segundo aspecto a que Capra (1997, 2005) se

refere, no desenvolvimento da ecoliteracia, implica a compreensão da natureza cíclica dos ecossistemas em que o resíduo produzido por uma espécie é o recurso de outra, por oposição ao que sucede nas sociedades industrializadas em que os recursos naturais são extraídos e utilizados de forma pouco sustentada, com produção de elevados quantitativos de resíduos. Para este autor impõe-se, ainda, a compreensão dos fluxos de energia nos ecossistemas e do papel do Sol enquanto motor do processo.

Cutter-Mackenzie e Smith (2003) consideram que a noção de ecoliteracia foi precedida pela de literacia ambiental. Segundo estes autores, a expressão literacia ambiental foi cunhada por Roth, em 1968 e, alguns anos mais tarde, Harvey (1976, citado por Cutter-Mackenzie & Smith, 2003) considera ambientalmente literado um indivíduo que “(...) possui as competências básicas, compreensões e sentimentos acerca da relação entre o homem e o ambiente”. Bueth e Smallwood (1987) relacionam a literacia ambiental com a compreensão factual do ambiente. Mas como Cutter-Mackenzie e Smith (2003) afirmam, estas abordagens são bastante limitadas, o que tem levado diversos autores a trabalharem o constructo de literacia ambiental.

O constructo de literacia ambiental evoluiu, tal como o constructo básico de literacia que, nas primeiras formulações era concebido em termos de tudo ou nada, ou se tinha ou não se tinha, ou se era literado ou iletrado e, actualmente, é entendido como um conceito plural, com vários níveis para o mesmo tipo de literacia e contemplando diversos tipos de literacia, por exemplo, ambiental, matemática, cultural, entre outros. Cada uma destas literacias corresponde a formas de pensar, de falar, interagir e valorizar diferentes aspectos (ERIC/CSMEE, 2000). A literacia é, cada vez menos, o ler, escrever e contar e, cada vez mais, se relaciona com formas de estar no mundo, de ler e interpretar o texto que é a realidade que, interagindo, construímos, enquanto lhe atribuímos sentidos.

Roth (1992) considera que a literacia ambiental se refere à capacidade de perceber e interpretar a saúde dos sistemas ambientais e desenvolver acções apropriadas para os manter, restaurar ou melhorar o seu funcionamento. Portanto, para este autor, a literacia ambiental deve ser definida em termos de comportamentos observáveis através dos quais os indivíduos evidenciam ter apropriado conhecimentos, sendo capazes de mobilizarem competências com eles relacionadas.

Para Clacherty (1993), as formulações de literacia ambiental estão ancoradas numa visão tecnocêntrica do mundo e propõe a sua reconceptualização, no sentido de a tornar mais abrangente e transformadora da relação do indivíduo com o ambiente.

Apesar de reconhecermos alguma evolução nas formulações de literacia ambiental, no sentido de procurarem abranger a vertente da sustentabilidade do mundo natural e do desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento e a acção críticos, a sua ligação a uma concepção conservacionista de EA e dual (espécie humana/ambiente) leva-nos a preferir considerar a ecoliteracia, ou mais especificamente, os níveis de ecoliteracia ou as diferentes ecoliteracias.

Baseando-se em trabalhos de diversos autores, Cutter-Mackenzie e Smith (2003) estabelecem quatro níveis de ecoliteracia, relacionando-os com os níveis de complexidade dos conhecimentos envolvidos, com as crenças e com as ecofilosofias, a que aludiremos de seguida. Como os autores explicitam, os níveis não são estanques e os indivíduos podem situar-se entre os níveis.

No nível mais baixo de literacia, **iletracia ecológica**, o indivíduo apropriou poucos conhecimentos acerca do ambiente e da crise ambiental e, no seu discurso, predominam as concepções alternativas sobre o ambiente. Considera o ambiente como um recurso a ser explorado pelo Homem, acreditando que a ciência e a tecnologia possuem as soluções para todos os problemas ambientais e que o crescimento económico é um bem para a humanidade. Desconfia da EA e das mudanças sociais. O indivíduo subscreve uma concepção antropocêntrica do ambiente.

No segundo nível, **ecoliteracia nominal**, o indivíduo reconhece expressões utilizadas na comunicação, acerca do ambiente e procura explicar os fenómenos através de concepções alternativas e ingénuas. Começa a identificar alguns problemas ambientais e eventuais soluções. Neste nível, o indivíduo começa a desenvolver consciência e sensibilidade em relação à importância dos sistemas naturais e do impacto humano nesses sistemas. Não coloca entraves ao crescimento económico e à exploração de recursos, mas valoriza o papel das agências de gestão ambiental, ao nível local e nacional. Assume a importância de promover o desenvolvimento de uma consciência ambiental e divulgar as preocupações ambientais de alguns. Neste nível, o indivíduo assume uma ecofilosofia acomodada. (Cutter-MacKenzie & Smith, 2003, p. 503, adaptado)

Alguns estudos apontam para a existência de elevado número de portugueses que se situam nos dois níveis mais baixos de literacia. Por exemplo, de acordo com os dados do *II Inquérito Nacional: os Portugueses e o Ambiente* (Almeida, 2001), 62% dos inquiridos consideram-se pouco ou nada informados sobre o ambiente. Esta situação é confirmada através das respostas a um conjunto de questões que são formuladas para avaliar o conhecimento dos indivíduos sobre algumas importantes temáticas, entre as quais a explicação para a origem do efeito de estufa e o conhecimento do destino dos resíduos sólidos urbanos (RSU) na sua área de residência. Este baixo nível de ecoliteracia da população portuguesa tem dificultado a emergência de atitudes e

comportamentos ambientalmente responsáveis que, não sendo a meta última da ecoliteracia, constitui um sinal de que se caminha nesse sentido.

Como refere Almeida (2001), regista-se apenas alguma adesão a comportamentos que acarretem benefícios económicos directos para os sujeitos, como a poupança de água e de electricidade. Segundo este autor, relativamente às fontes de informação ambiental, são os *media* que ocupam a posição cimeira, com primazia para a televisão (89,2%), seguida dos jornais e revistas (56,6%) e da rádio (51,6%).

Num estudo que realizámos (Courela, 2001), acerca do contributo de diversas fontes de informação para a construção do conhecimento dos sujeitos sobre uma temática ambiental específica, a reutilização das águas residuais, a televisão surge, também, como a principal fonte de informação (mencionada em 31% das respostas), seguida do diálogo com outros (21%) e dos jornais (18%).

O papel dos *media*, principalmente da televisão, na construção da ecoliteracia mostra a necessidade de desenvolver o espírito crítico na população adulta e, em particular, na que se propõe estar a frequentar a Escola constitui, provavelmente, um dos terrenos mais férteis para a abordagem destas questões, sendo legítimo esperar que as competências mobilizadas e desenvolvidas se multipliquem nos meios familiar e social em que se inserem.

Retomando a formulação dos quatro níveis de literacia, proposta por Cutter-MacKenzie e Smith (2003),

No terceiro nível, **ecoliteracia funcional/operacional**, o indivíduo utiliza correctamente o vocabulário ambiental e compreende a organização e funcionamento dos sistemas ambientais e sua interacção com os humanos. É capaz de agir localmente e envolver-se com questões ambientais, ao nível da educação. Neste nível, o indivíduo encontra-se pessoalmente envolvido em melhorar a qualidade ambiental. Acredita no valor intrínseco da natureza enquanto suporte da vida e fonte de significados. Não acredita na tecnologia em larga escala nem no crescimento económico continuado. O indivíduo subscreve uma perspectiva ecofilosófica comunalista (eco-socialista).

No quarto nível, **ecoliteracia altamente desenvolvida**, o indivíduo revela conhecer em profundidade como é que as pessoas e as sociedades se relacionam entre si e com o mundo natural, e como o podem fazer de uma forma sustentada. Revela, também, um extenso conhecimento da dinâmica da crise ambiental, incluindo o conhecimento de como os povos e as sociedades se tornaram tão destrutivos, a par de um conhecimento extenso dos modelos de sustentabilidade e das perspectivas ambientais associadas. É ainda capaz de sintetizar informação ambiental e agir em conformidade, para promover a educação ambiental através da educação. No que respeita a crenças e pressupostos, tem confiança nas capacidades cooperativas [e colaborativas] das sociedades para estabelecerem comunidades autotributárias, baseadas no uso sustentado dos recursos. Acredita no valor intrínseco da Natureza enquanto suporte da vida e fonte de significados e que a humanidade deveria adoptar modos de vida mais simples, para que as outras espécies também possam viver. Neste nível, o indivíduo desenvolveu uma

crença empenhada e entusiasta na construção de uma cidadania activa e ecologicamente literada. Ecofilosoficamente, subscreve uma perspectiva ecocêntrica gaiana. (Cutter-MacKenzie & Smith, 2003, p. 503, adaptado)

A descrição dos quatro níveis de ecoliteracia sugere uma crescente abrangência no constructo de ecoliteracia, designadamente no que respeita ao relacionamento entre o indivíduo e a Terra, que ultrapassa largamente a compreensão do funcionamento dos ecossistemas e dos conhecimentos técnico-científicos sobre o ambiente, embora estes sejam necessários. Conforme se progride nos níveis de ecoliteracia, começam a revelar-se as dimensões do movimento de ecologia profunda e da teoria de Gaia.

Consideramos a teoria de Gaia dotada de grande valor heurístico, no sentido de conduzir os educandos e a professora/investigadora, encarados como co-aprendentes (Papert, 2001) a níveis de ecoliteracia mais elevados, como os da ecoliteracia funcional e da ecoliteracia altamente desenvolvida (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003), uma vez que pode facilitar a compreensão e vivência de uma relação mais sustentável com e na Terra que, mais do que ser a nossa casa, é um megassistema, um mega organismo, do qual fazemos parte (Lovelock, 2002). Ao reflectirmos, com os estudantes, acerca das formas como outras civilizações, que não a chamada ocidental, têm apropriado a relação com a Terra e a condição humana de componentes (ou filhos) de Gaia, dito numa multiplicidade de formas que não só a do conhecimento científico, pode conduzir-nos a um diálogo enriquecedor com outras culturas, e mesmo ser apropriado pelas outras áreas curriculares, criando oportunidades para a desejável abordagem inter e transdisciplinar da EA e da EDS.

O *Movimento da Ecologia Profunda*, desenvolvido por Naess, no início dos anos 70 do século XX, foi divulgado internacionalmente com a publicação da obra *Deep ecology: living as if nature mattered* (Devall & Sessions, 1985). A expressão ecologia profunda deve-se a Naess (2003), que pretendia distinguir a abordagem que subscrevia, para os problemas ecológicos, de outras perspectivas, mais tecnocráticas e que denominou ecologia superficial.

Como salienta Figueiredo (2006), com a utilização do vocábulo profundo Naess remete-nos para uma abordagem reflexiva e crítica, que procura suplantar aspectos operacionais e levar o indivíduo a questionar o seu lugar no mundo. Naess (2003) assume uma postura crítica relativamente às abordagens da ecologia que apelida de superficial, considerando-a posta ao serviço do desenvolvimento económico dos que já são mais ricos. Porém, Naess (2003) valoriza os contributos dos conhecimentos técnico-

científicos, considerando-os como fundamentos do movimento que desenvolveu. O *Movimento de Ecologia Profunda* estabelece oito princípios que partem do pressuposto de que os humanos são constituintes da natureza o que, como destaca Figueiredo (2006), nos leva a questionar a extensão das intervenções humanas no meio natural e, mais do que a legitimidade de tais intervenções, a sua desadequação numa perspectiva ecocentrada. Apresentamos, seguidamente, os princípios deste movimento, tal como Silva (2004) os enuncia:

1. O bem-estar e a prosperidade da vida humana e não humana na Terra têm valor próprio (valor intrínseco, valor inerente). Estes valores são independentes da utilidade do mundo não-humano para os propósitos da humanidade.
2. A riqueza e a diversidade das formas de vida contribuem para a realização destes valores, e são também valores em si mesmos.
3. Os seres humanos não têm o direito de reduzir esta riqueza e diversidade, excepto para satisfazer necessidades humanas vitais.
4. A prosperidade da vida e da cultura humana é compatível com um decréscimo substancial da população humana. A prosperidade da vida não-humana requer esse decréscimo.
5. A actual interferência humana com o mundo não-humano é excessiva, e a situação está a piorar rapidamente.
6. As políticas têm assim de ser alteradas. Elas afectam estruturas económicas, tecnológicas, e ideológicas básicas. A situação resultante da sua alteração será, assim, profundamente distinta da actual.
7. A mudança ideológica ocorrerá, sobretudo, no sentido da apreciação da qualidade de vida (mergulhando em situações de valor inerente) em vez de adesão a padrões de vida cada vez mais elevados. Haverá uma consciência profunda da diferença entre «grande» e «desejável».
8. Os que subscrevem os princípios anteriores têm a obrigação de directa ou indirectamente tentarem instituir as mudanças necessárias. (pp. 219-220, aspas e parêntesis no original)

Nestes princípios, o termo vida é abrangente, uma vez que inclui a ecosfera globalmente e não apenas os seres vivos que a constituem (Devall & Sessions, 1985). O mundo natural surge em estreita interdependência com a vida humana, que é sua parte integrante. Assim, a preservação ou destruição do mundo natural dependem da relação que a humanidade deseje e seja capaz de construir com o mundo natural, de que é constituinte legítimo.

A discussão dos oito princípios do *Movimento de Ecologia Profunda* parece-nos um tema interessante para abordar com estudantes adultos, dado poder contribuir para o desenvolvimento da ecoliteracia, constituindo-se como um tema gerador, segundo Tozono-Reis (2006), numa perspectiva de EA como educação crítica e transformadora, isto é, com um propósito de conscientização (Freire, 1974, 1977).

3.7. Educação para a sustentabilidade e transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito-objecto, subjectividade-objectividade, matéria-consciência, natureza- divino, simplicidade-complexidade, reducionismo-holismo, diversidade-unidade.

(Nicolescu, 2000, p. 43)

O século XX é o século da complexidade que, como afirma Nicolescu (2000), “(...) parece ter fagocitado o sentido (...)” (p. 27). Ainda segundo este autor, “A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, determina a aceleração da multiplicação do saber” (Nicolescu, 2000, p. 27). O desenvolvimento e especialização dos saberes está na origem de aplicações tecnológicas que têm permitido aumentar a qualidade da vida (humana) à custa da exploração desmedida de recursos, especialmente após a 2ª Guerra Mundial, numa concepção utilitária da Terra em que, como afirma Leff (2001), “(...) esfumam-se as complexas estruturas ecológicas e culturais construídas durante um longo processo de coevolução e heterogênese histórica” (p. 181, grafia original). Ainda segundo este autor, o “(...) eficientismo tecnológico como meio e finalidade do progresso elimina as contradições e a polissemia dos discursos científicos” (p. 184), que tendem a construir caminhos individualizados, multiplicando as disciplinas. A cada disciplina fica reservada uma área do saber e de actuação, cada vez mais estreita, e a comunicação entre as disciplinas fica progressivamente limitada (Nicolescu, 2001) e limitante. Como afirma Nicolescu (2000), “(...) o big-bang disciplinar responde às necessidades de uma tecnociência sem freio, sem valores, sem outra finalidade, que a eficácia pela eficácia” (p. 28).

São os efeitos da tecnociência e dos mundos por ela construídos que, principalmente a partir da década de 60, do século XX, levam à crescente consciencialização da insustentabilidade da vida humana no paradigma do desenvolvimento económico e do inerente aprofundamento de assimetrias na distribuição da riqueza e injustiças sociais. Torna-se urgente olhar a espécie humana no ambiente, procurando os padrões de relações numa perspectiva sistémica (Capra, 1999),

procura que não se compadece com os espartilhos das fronteiras disciplinares, mas exige um olhar transversal, que envolva os saberes e os afectos para com e na Terra.

No campo educativo, este olhar transversal pode expressar-se na EA, EDS e ES, domínios do saber e do sentir complexos, uma vez que abordam, segundo diferentes e intrincados olhares, a presença da espécie humana no ambiente. Como já afirmámos, em concordância com Freitas (2006), preferimos a expressão ES e, caso tivessemos oportunidade para participarmos na concepção de um *design* curricular, em qualquer nível de ensino, seria esta a expressão que adoptaríamos. A presença da ES no currículo tem como finalidade a apropriação de conhecimentos e a mobilização/desenvolvimento de competências que contribuam para a ecoliteracia dos participantes, no sentido múltiplo em que o constructo foi discutido no ponto anterior. Assume-se como um domínio de estudo transdisciplinar, como procuraremos discutir a partir da análise que se segue.

Como enfatizámos, vivemos num mundo complexo e, se não formos capazes de construir significados na e com a complexidade, esta torna-se-nos desprovida de sentido. Assim, é necessário estabelecerem-se laços entre os produtos (e os processos) da investigação nas várias disciplinas, o que se traduziu no aparecimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade (Nicolescu, 2000). A pluridisciplinaridade “(...) diz respeito ao estudo do objecto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (p. 34, itálico no original). Por exemplo, a origem e evolução da espécie humana pode ser considerada como constituindo o objecto de estudo da disciplina de biologia humana evolutiva; outras disciplinas, como a genética, a antropologia e a arqueologia podem enriquecer a abordagem efectuada pela biologia humana evolutiva, numa “(...) fecunda contribuição pluridisciplinar (...)” (Nicolescu, 2000, p. 34). A abordagem pluridisciplinar é mais rica do que aquela que seria feita por uma só disciplina, em relação a um determinado objecto. No entanto, o conhecimento continua a ser produzido numa matriz disciplinar.

A interdisciplinaridade distingue-se da pluridisciplinaridade por já não procurar concertar contributos de várias disciplinas para o estudo do mesmo objecto, mas visar “(...) a transferência de métodos de uma disciplina para outra (...)” (Nicolescu, 2000, p. 34, itálico no original). Para este autor, revelam-se três graus na interdisciplinaridade: (1) a nível da aplicação das metodologias de trabalho de uma disciplina a outra, por exemplo, a aplicação da *praxis* desenvolvida em medicina ao estudo da Terra, concebida como tendo um comportamento similar a um ser vivo deu origem à fisiologia

gaiana; (2) a nível epistemológico, quando se procura construir conhecimento numa disciplina utilizando processos de construção de conhecimento próprios de outra (por exemplo, quando se analisam as conclusões da obra de referência de Charles Darwin, sobre a origem das espécies, aplicando os princípios da lógica matemática); e (3) a nível da geração de novas disciplinas, provocado pela transferência de metodologias de trabalho de uma disciplina para outra; por exemplo, a transferência das metodologias da estatística para a biologia, dando origem à bioestatística. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade também ultrapassa as fronteiras das disciplinas mas permanece inscrita na matriz disciplinar e pode, como já discutimos, contribuir para a multiplicação de disciplinas.

Passar para o nível da transdisciplinaridade é passar a assumir um domínio configurado pelo prefixo trans: é estar entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina, numa procura de compreensão do mundo através da unidade do conhecimento (Nicolescu, 2000). Segundo este autor, o objecto de estudo da transdisciplinaridade são as dinâmicas geradas pelas investigações em cada disciplina. O conhecimento assim gerado pode potenciar o desenvolvimento de cada área disciplinar e, neste tipo de cenário, podemos afirmar, que as abordagens disciplinares e transdisciplinares são complementares e não antagónicas.

A presença da EA, EDS e/ou ES nos currículos convoca a discussão do papel da transversalidade na educação, o que corresponde a um olhar sobre o currículo em que a compartimentação em disciplinas é substituída por uma diversidade em termos de saberes e de competências a gerir (Marques, 2006). Marques (2006) admite a existência de um currículo transdisciplinar, centrado em projectos, do 1º ao 9º ano do ensino básico, bem como um currículo organizado em grandes áreas disciplinares, no ensino secundário. Segundo este autor, existem saberes que são, por natureza ou por objecto, transversais, como é o caso da língua materna, da matemática, das tecnologias da informação e da comunicação. Nestes casos, os saberes correspondem a ferramentas de linguagens que servem de suporte a outras áreas do conhecimento. Outra área, apontada pelo autor, como transversal é a educação para a cidadania e, na actual reorganização curricular do ensino básico (ME, 2001), esta é considerada uma área, por excelência, em que a transversalidade está presente.

Em ES os conhecimentos e as competências necessários para o desenvolvimento da ecoliteracia apropriam-se e desenvolvem-se convocando, não só os saberes das várias disciplinas (nível disciplinar) para a compreensão de um objecto de estudo (a presença

da espécie humana no ambiente), o que nos leva ao cenário pluridisciplinar, mas também as abordagens que estão entre as disciplinas (o desenvolvimento da ecoafectividade) e para além das disciplinas do currículo (saberes próprios de actividades artesanais, por exemplo), o que nos leva a assumir a pertinência de uma abordagem transdisciplinar para a ES.

Leff (2001), aproximando-se pela entrada da EA, afirma que “A pedagogia ambiental reclama a aplicação de um enfoque holístico e um pensamento da complexidade” (p. 260). A complexidade reside quer nos sistemas naturais, *per se*, quer nos modelos complexos que o pensamento humano constrói para os compreender (Nicolescu, 2000). A construção do pensamento holístico e da gestão da complexidade exige abordagens transdisciplinares na construção do currículo, que permitem dar centralidade aos conhecimentos competencializadores para a construção da ecoliteracia, requerendo uma *praxis* pedagógica inscrita numa matriz histórico culturalmente situada da aprendizagem, em que é favorável que as práticas pedagógicas assumam o formato de trabalho colaborativo, nomeadamente sob a forma de trabalho de projecto (Fernandes, 2004).

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E TRABALHO COLABORATIVO

4.1. Mediação em educação

Não é impossível que, para a maioria dos professores do secundário, o nome de Vygotsky lembre o nome de um guarda-redes eslavo.

(Perrenoud, 2001, p. 23)

A tradição da psicologia histórico-cultural, centralizada na importância das interações sociais e das dinâmicas sociais no processo de desenvolvimento psíquico, baseia-se nos trabalhos de Vygotsky (1932/1978; 1934/1962) e nos de Leont'ev (1978, 1981), desenvolvidos na década de 30, do século XX (Chaiklin, 1996), sendo influenciada pela filosofia alemã (Kant a Hegel, principalmente) e pelos contributos de Marx e Engels (Chaiklin, 1996; Thorne, 2004). A psicologia histórico-cultural assume a existência de uma estreita relação entre os processos psicológicos e o meio (Cole & Wertsch, 2002) e, na tradição russa iniciada com os trabalhos de Vygotsky, a ênfase é colocada no meio cultural com o “(...) pressuposto de que a qualidade mental específica dos seres humanos é a sua necessidade e capacidade para mediar as suas acções através de artefactos (...)” (Cole & Wertsch, 2002, p. 2). Como já referia Vygotsky (1932/1978), a acção do sujeito sobre o objecto é culturalmente mediada, através de signos e ferramentas, que assumem a designação geral de artefactos (Cole & Wertsch, 2002).

A teoria da actividade (*activity theory*) tem origem na tradição russa, com os trabalhos de Vygotsky (1932/1978), e procura ultrapassar a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade (Leont'ev, 1981). Como afirma Leont'ev (1981), a actividade é

(...) a unidade da vida que é mediada pela reflexão mental. A função real desta unidade é orientar o sujeito no mundo dos objectos. Noutras palavras, a actividade não é uma

reacção ou agregado de reacções, mas um sistema com a sua estrutura própria, as suas próprias transformações internas, e o seu próprio desenvolvimento. (p. 46)

Assim, a actividade é a unidade base da psicologia, que permite relacionar as características individuais, intrapsicológicas, com as condutas humanas, as relações entre o que é objectivo e subjectivo e os processos de mediação (Rochex, 1998). A actividade existe num sistema de relações sociais e é por ele configurada (Leont'ev, 1978, 1981) e, como afirma Resnick (1996), “(...) o contexto social em que a actividade cognitiva tem lugar é uma parte integral dessa actividade, não apenas o seu contexto envolvente” (p. 4).

A mediação é um constructo central da teoria da actividade e significa que a acção humana se desenvolve segundo três pólos: o sujeito, o objecto e o artefacto mediador (Vygotsky, 1932/1978). Para este autor, signo e ferramenta apresentam orientações divergentes: “O signo actua como um instrumento da actividade psicológica de uma maneira análoga à função da ferramenta no trabalho” (p. 52). O signo não muda o objecto da acção psicológica e orienta-se internamente. Quanto à ferramenta, a sua função é “(...) servir de condutor da influência humana na actividade; isto é, é externamente orientada e deve conduzir a mudanças nos objectos” (p. 55). O desenvolvimento de processos psicológicos e formas de actuação complexas decorre da mediação efectuada por signos e ferramentas, sendo a linguagem a ferramenta mediadora a que Vygotsky (1934/1962) atribui maior importância.

São exemplos de processos psicológicos complexos a memória intencional, o planeamento, a atenção voluntária, as estratégias interpretativas e as formas de racionalidade lógica. Como refere Thorne (2004), estes processos desenvolvem-se em estreita relação com práticas sociais complexas, como a escolarização, interacções sociais, aprendizagem de sistemas semióticos, tais como línguas faladas, literacias textuais e digitais, matemática, música, contacto com conceitos vernáculos e ditos científicos, normas de comportamento, noções espaciais complexas e expressões artísticas. Estas práticas sociais são exclusivas dos seres humanos e constituem-se como ferramentas culturais, que se transmitem ao longo das gerações, fazendo parte das heranças culturais. Assim, o desenvolvimento da mente é configurado pelo desenvolvimento biológico e pela apropriação das heranças culturais, ideológicas e materiais com que os indivíduos se confrontam e que constituem a base das suas interacções com os outros e com o meio físico (Cole, 1996; Wertsch, 1991). Como

afirmam Cole e Wertsch (2002), “As funções mentais são, por definição, culturalmente mediadas; envolvem não uma acção «directa» no mundo, mas uma acção indirecta (...)” (p. 2, aspas no original), o que tem diversas implicações. Em primeiro lugar, estes autores reconhecem que os artefactos transformam o funcionamento mental e que “(...) não servem simplesmente para facilitar os processos mentais que, de qualquer modo, já existiriam. Em vez disso, fundamentalmente, configuram-nos e transformam-nos” (Cole & Wertsch, 2002, p. 3). Para Cole (1996),

Artefactos são objectos materiais criados no processo das acções humanas dirigidas para um objectivo. São ideais na medida em que a sua forma material tem sido configurada pela sua participação nas interacções das quais tomam parte e que medeiam, no presente. (s.p., *Artifacts in the science of the artificial*)

Em segundo lugar, Cole e Wertsch (2002) destacam que a centralidade da mediação significa, também, que quer as funções psicológicas quer os artefactos são situados cultural, histórica e institucionalmente. Em terceiro lugar, estes autores enfatizam que considerar “(...) a «acção em contexto» como a unidade de análise psicológica exige uma interpretação relacional da mente; objectos e contextos surgem juntos como parte de um único processo de desenvolvimento bio-sócio-cultural (p. 3). Afirmam ainda, em quarto lugar, que “(...) as funções psicológicas superiores são transacções que incluem o indivíduo biológico, os artefactos culturais mediadores e os ambientes social e natural, culturalmente estruturados, dos quais as pessoas fazem parte” (p. 3).

Assumimos que a acção e o desenvolvimento humanos, mais do que dependerem de características cognitivas específicas dos educandos, dependem da acção mediadora de artefactos (culturais), em cuja construção a sociedade, o sistema educativo, a escola e os seus agentes participam. Isto significa aceitarmos que as explicações para o insucesso escolar são múltiplas, não se situando maioritariamente nos estudantes, como a perspectiva da educação integradora tem veiculado. Deste modo, consideramos a importância da mediação no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos. Desenvolvimento e aprendizagem são encarados como realidades distintas, de acordo com Vygotsky (1932/1978), o que realça a responsabilidade da Escola e dos professores na construção de ferramentas mediadoras adequadas aos seus públicos-alvo, isto é, que lhes permitam estabelecer pontes entre os conhecimentos, as culturas e as vivências dos estudantes e os conhecimentos académicos e as culturas de escola (César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006). Assim, o sucesso escolar dos estudantes é mediado

pelas ferramentas que a sociedade, os documentos de política educativa, a escola e os professores constroem e esta responsabilidade é tanto maior quanto o público-alvo já viveu situações de insucesso académico e abandono escolar e, paralelamente, enquanto jovem e adulto, lida com dificuldades de inclusão sócio-profissional, mas também ao nível da auto-estima, geral e académica, que esta situação agudizou.

Como afirmam Abreu e Elbers (2005), “A existência de escolas culturalmente heterogêneas exige a construção de novas ferramentas psicológicas, práticas e valorizações (...)” (p. 4), para que todos possam sentir as suas culturas celebradas e, simultaneamente, acederem aos códigos culturais que a escola veicula, uma vez que este acesso configura a participação e o sucesso social e profissional dos indivíduos.

Abreu e Elbers (2005) descrevem três orientações que tem seguido a investigação realizada sobre a importância da mediação em educação. Referem uma linha de investigação sobre o impacto das características das ferramentas mediadoras na cognição; outra abordagem respeitante ao papel das interações sociais no acesso às ferramentas culturais; e, uma terceira perspectiva, relacionada com a importância das estruturas institucionais e sociais mais alargadas na compreensão que os indivíduos têm das ferramentas culturais. Esta última orientação corresponde, conforme referem Abreu e Elbers (2005), a assumir que, para compreender o papel da mediação em educação, há que atender a que os indivíduos são participantes em diversas comunidades (família, escola, empresa), comunidades essas que se inserem numa comunidade mais alargada; os processos de funcionamento das diversas comunidades configuram as interações dos participantes com as ferramentas culturais que medeiam a sua participação. Como acentuam estes autores, as três linhas de investigação referidas relacionam-se com a categorização que Cole (1996) apresentou para as ferramentas culturais (artefactos), sugerindo que as ferramentas culturais devem ser examinadas segundo três níveis interrelacionados:

1. artefactos primários, que são os utilizados na produção de bens materiais e na vida social e incluem palavras, textos escritos, computadores, calculadoras, lupas, microscópios, máquinas fotográficas, materiais de escritório de desgaste rápido, entre outros;
2. artefactos secundários, que correspondem a representações dos artefactos primários e das suas utilizações, incluindo normas, prescrições e receitas;
3. artefactos terciários, que se relacionam com as representações que os sujeitos têm do mundo. (Abreu & Elbers, 2005, p. 4, adaptado)

Para estes autores, existe uma interrelação dinâmica de dependência entre os três níveis descritos para a mediação, podendo o papel da mediação ser questionado segundo diversas perspectivas: a) como é que as ferramentas culturais medeiam formas de participação na comunidade escolar; b) como é que as interações entre os elementos da comunidade escolar medeiam o acesso às ferramentas culturais próprias da cultura académica, especialmente em comunidades escolares multiculturais; c) como é que as representações sociais construídas pelos estudantes, em cenários exteriores à escola, medeiam o acesso à cultura académica.

Na investigação que desenvolvemos, assumimos o currículo em alternativa como uma ferramenta mediadora (César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006) constituindo-se como um operacionalizador da inclusão escolar e social, pelo que consideramos que esta investigação se situa, primordialmente, no foco definido pela alínea a). A abordagem descrita na alínea b) está também presente, uma vez que o trabalho colaborativo promove interações sociais entre os participantes, assumindo-se como uma ferramenta medidora para a inclusão dos estudantes. A tendência referida por Abreu e Elbers (2005), correspondente à alínea c) foi a menos explorada, embora a riqueza dos dados recolhidos nos possa permitir, futuramente, desenvolver alguma investigação neste sentido.

Wertsch (1996) considera que o constructo de mediação, tal como foi apresentado por Vygotsky (1932/1978), fica limitado ao plano de funcionamento interpsicológico, pelo que Wertsch (1996) propõe o seu alargamento, passando a incluir a mediação semiótica, isto é, a que tem lugar através de práticas que envolvem a utilização da linguagem como, por exemplo, actividades relacionadas com a mobilização e o desenvolvimento de competências de literacia. Para este autor, a mediação semiótica permite estabelecer a ligação entre o contexto sócio-cultural (*socio-cultural setting*) e o funcionamento individual da mente que, simultaneamente, contribui para a configuração desse contexto. Wertsch (1996) convoca os contributos de Bakhtin (1929/1981) para o alargamento do constructo de mediação semiótica.

Para Bakhtin (1929/1981) a língua, incluindo a fala e a enunciação, resulta da necessidade humana de comunicação e está profundamente ligada às estruturas sociais. A palavra é um signo, a forma por excelência de comunicação. Bakhtin (1929/1981) distingue entre significado e sentido. O significado é uma abstracção, correspondendo às descrições que a palavra suscita no dicionário; o sentido é construído contextualmente pelo sujeito em interacção, exigindo que este relacione o que ouve com

vivências anteriores em que interagiu com outros, pelo que o sentido atribuído resulta do diálogo entre os interlocutores presentes e passados. Em educação, a abordagem de Bakhtin (1929/1981) leva-nos a dar maior atenção às interacções sociais, predominantemente discursivas, que ocorrem durante a aprendizagem (Middleton, 2004). Nos processos de ensino e de aprendizagem, os diálogos são importantes, pelo que há que facilitar a existência da possibilidade dos estudantes construírem sentidos para os discursos que ocorrem em cenários de educação formal.

Bakhtin (1929/1981) introduz o termo dialógico, inicialmente referindo-se à necessidade da análise literária, efectuada num determinado momento, informar e ser informada por trabalhos anteriores. Para este autor, “Isto significa que qualquer coisa que alguém diga existe em resposta a coisas que foram ditas antes e antecipa coisas que serão ditas em resposta” (Wikipedia, 2007b, s.p.). Para Bakhtin (1929/1981), a abordagem dialógica não se restringe à literatura mas é uma característica indissociável da linguagem verbal e do pensamento; por sua vez, pensamento e linguagem estão intimamente relacionados pois, como afirma Marková (2005), “O pensamento é conceptual e, mais importante, é comunicável” (p. 89). O pensamento é comunicável e, sendo essa comunicação efectuada através da linguagem, a linguagem de que dispomos configura o pensamento que somos capazes de produzir. Por seu turno, a crescente elaboração do pensamento traduz-se na complexificação da linguagem.

Para Bakhtin (1929/1981) cada língua oficial (português, inglês, francês) inclui um conjunto de linguagens sociais, tais como dialectos, linguagens próprias de profissões, de determinados escalões etários (adolescentes, por exemplo), de praticantes de determinada religião. Cada linguagem social configura o que os sujeitos são capazes de dizer, ou seja, as suas vozes; assim, este autor ocupou-se da polifonia ou modulação das vozes numa comunidade linguística, insistindo que as vozes representam perspectivas sociais e institucionais particulares de uma dada sociedade. Os trabalhos de Bakhtin (1929/1981), em particular a sua menção à metáfora da “(...) novela polifónica (...)” (Hermans, 2001, p. 126) serviram de inspiração para as actuais conceptualizações do *dialogical self*. Como refere Hamido (2005), a perspectiva dialógica concebe a experiência humana globalmente, com relevância nos processos comunicacionais, mediados por sistemas de símbolos, como a linguagem verbal.

Hermans (2001, 2003) deu continuidade à proposta de James (1890/1950, citado por César 2003b), que já concebia a identidade (ou *self*) constituído pelo *I self*, o sujeito que age e pensa sobre as suas experiências, e o *me self*, o objecto dessas mesmas

experiências. Hermans (2001) mantém esta distinção. O *I self* corresponde ao sujeito e o *me self* ao objecto do conhecimento. O *I self* apresenta três características: a continuidade, que nos permite sentirmo-nos uma só pessoa; a distinção, que nos faz sentirmo-nos seres únicos; e a volatilidade, que nos possibilita a apropriação de pensamentos e experiências e evoluirmos a partir dessas apropriações (César, 2003a). Na mente de cada um de nós, o *I self* pode ocupar diferentes posições em simultâneo (Hermans, 2001), que correspondem a diferentes papéis sociais que desempenhamos. Como afirma Hermans (2003), “(...) o *dialogical self* pode ser descrito em termos de multiplicidade dinâmica de posições expressas, na paisagem da mente, entrelaçadas nesta e com as mentes de outras pessoas” (p. 90). Assim, o *dialogical self* “(...) consiste numa visão profundamente dialógica e multifacetada da nossa identidade” (César, 2003, p. 126). Mesmo quando nos encontramos sozinhos, a pensar, o pensamento que produzimos é dialógico pois, como afirma Renshaw (2004), “(...) Cada pensamento individual é dialógico no sentido que todo o pensamento ocorre através da apropriação e uso de formas sociais de discurso que estão imbuídas das pronúncias, valores e crenças de interlocutores prévios e de comunidades discursivas” (p. 4). Dado que as posições que o *I self* pode ocupar na mente são dotadas de voz, envolvem-se em interacção dialógica e, frequentemente, estabelecem relações de conflito entre si. Como refere Marková (2005), a dialogicidade (*dialogicality*) é “(...) a capacidade para conceber, criar e comunicar acerca das realidades sociais em termos da sua diversidade, foi implantada na mente humana durante a filogenia e a história sócio-cultural” (p. 91).

Por exemplo, considerando o caso de um estudante do ensino recorrente, o *I self* de uma das posições, a que está ligada ao seu papel de estudante, leva-o a desejar comparecer na escola; o *I self* de outra posição, relacionada com a identidade profissional, reforça a necessidade de progredir academicamente; mas o *I self* de uma terceira posição, relacionado com o papel desempenhado na família, pode entrar em conflito com as outras duas posições, ao reclamar a presença do estudante junto da família. Deste modo, existem relações de poder entre os vários *I selves* e resolver esses conflitos com níveis de ansiedade suportáveis para o sujeito é condição necessária para uma vivência saudável da natureza dialógica da identidade.

Na mente de cada um de nós ecoam muitas vozes e é nesse sentido que o *dialogical self* é social; as vozes não têm de chegar a acordo, mas os níveis de conflito têm de ser suportáveis, para que a situação não se torne patológica. As vozes que se fazem ouvir (ou que são silenciadas) estão intimamente ligadas e são constituintes do

cenário em que o sujeito se encontra pois, como afirma Hermans (2003), “(...) o *dialogical self* é concebido como socializado, histórico, cultural, incorporado e descentralizado” (p. 81).

Zittoun (2006), situando-se numa perspectiva da psicologia do desenvolvimento cultural, reforça o papel dos signos (ou unidades semióticas) no pensamento, sentimentos e acções. Para esta autora, os recursos simbólicos são constituídos por signos. Filmes, romances e canções podem ser usados como recursos simbólicos que podem afectar outros sistemas semióticos dos indivíduos e dos que os rodeiam e, como conjunto de símbolos que são, configuram o desenvolvimento psicológico. De acordo com esta autora, o desenvolvimento processa-se mediante unidades de ruptura-transição (*rupture-transition units*) e esse desenvolvimento é mediado através de recursos simbólicos, que fazem parte das experiências culturais dos indivíduos. Zittoun (2006) propõe, ainda, um modelo de “(...) arquitectura semiótica do *self*” (p. xiv) e a sua evolução dialógica ao longo da vida dos indivíduos, através da mediação efectuada pelos recursos simbólicos que, ao interagirem com o *self* produzem alterações nas capacidades para pensar e actuar.

Ao convocarmos, ainda que brevemente, os contributos de Bakhtin (1929/1981) e de Hermans (2001, 2003) para a discussão sobre a importância da mediação em educação pretendemos reforçar a natureza histórico-cultural dos cenários de educação formal e iluminar a complexidade que os caracteriza. Assumir a natureza histórico-cultural da educação significa, como afirma Renshaw (2004), “(...) que a educação não é meramente sobre conhecimento técnico, mas que também se preocupa com a análise das condições e práticas culturais, e da sua formação histórica” (p. 3).

A teoria do *dialogical self* chama a atenção para a necessidade de, enquanto educadores, procurarmos criar ambientes de aprendizagem securizantes, que permitam aos estudantes serem capazes de estabelecer compromissos entre as várias posições dos *I selves*, aprendendo a gerir os conflitos entre essas diversas posições. Reduzir o conflito entre as várias posições do *I self* para níveis razoáveis pode passar por dar voz aos estudantes, isto é, permitir-lhes verbalizar aspirações e contradições, partilhando com eles o poder, tornando-os agentes do seu projecto académico, no sentido de o ajustarem às necessidades inerentes à conjugação dos vários papéis da vida adulta. Permitir que sejam escutadas as vozes dos estudantes é, da parte da instituição, assumir os princípios da educação inclusiva, contribuindo para a construção de projectos de vida mais viáveis para os participantes. Dar voz aos estudantes é um processo histórico-culturalmente

situado, que decorre numa determinada instituição, num certo tempo; a investigação educacional, especialmente a que se desenvolve em estreita relação com as práticas, pode amplificar as vozes dos estudantes, para que os ecos não se percam e cheguem à comunidade científica/académica e aos órgãos de decisão, podendo suscitar a reflexão e o debate necessários para a construção de ofertas educativas mais adequadas aos públicos-alvo.

A pregnância dos conflitos entre as várias posições que o *I self* pode ocupar poderá ser melhor gerida se os estudantes puderem assumir-se como participantes em ambientes de aprendizagem em que desempenhem papéis socialmente relevantes, o que poderá aumentar o poder do *I self* relacionado com a vida académica do sujeito. Em ambientes de aprendizagem como as comunidades de aprendizagem, ao assumirem a posição de peritos, os estudantes podem também aprender a valorizar esta posição, uma vez que a participação nas práticas sociais tem repercursões em termos das identidades (César, 2000b, 2003a; Grossen, 1999).

A escola, ao valorizar a colaboração com entidades da comunidade social, pode proporcionar situações em que os familiares dos estudantes participem, valorizando, assim, junto dos seus familiares, a opção do indivíduo por realizar um projecto académico, diminuindo o poder do *I self* que reclama a presença do estudante junto da família. Quando esta se torna indispensável ou quando as obrigações profissionais impedem a comparência na escola, os professores podem discutir com os estudantes tarefas que estes possam realizar e que lhes permitam efectuar as aprendizagens que realizariam nas aulas e, se possível, manter o contacto com o estudante, por exemplo, através de correio electrónico ou de uma plataforma como o *moodle*.

4.2. Aprendizagem situada: afastamento e retorno

(...) [A] educação moderna requer que as pessoas se alienem das suas experiências pessoais, quotidianas (...)

(Säljö, 2004, p. 187)

A teoria da actividade partilha com as teorias da cognição situada (*situated cognition*) e, mais geralmente, teorias socialmente situadas (Wertsch, 1996), que,

segundo Resnick (1996), se têm desenvolvido desde os anos 70, do século XX, a convicção de que “(...) todo o acto cognitivo deve ser visto como uma resposta específica a um conjunto de circunstâncias. Apenas pela compreensão das circunstâncias e da construção que os participantes fazem da situação, se pode fazer uma interpretação válida da actividade cognitiva realizada” (p. 4). Entre outros autores, Resnick (1996) aponta os trabalhos de Lave (1988, 1996) como incluídos na perspectiva da cognição situada. Como já discutimos (Ponto 2.8), os trabalhos de Lave e Wenger (1991) e, posteriormente de Wenger (1998), permitiram o desenvolvimento dos constructos de aprendizagem situada, de comunidades de prática e de comunidades de aprendizagem, que assumiram relevância na investigação que realizámos, pelas suas potencialidades na construção de interpretações dos fenómenos que procurámos compreender.

Numa focagem diacrónica, observamos que a aprendizagem começou por ser situada, estando intrinsecamente ligada à vida quotidiana e dela não se distinguindo, enquanto a divisão social do trabalho foi pouco marcada e as inovações técnicas em número reduzido. Os jovens desenvolviam as competências que necessitavam ao envolverem-se nas actividades dos adultos, na condição de aprendizes (Säljö, 2004). A observação e a imitação eram essenciais para o desenvolvimento das competências inerentes ao estatuto de adulto e, como afirma Säljö (2004), “A pedagogia era largamente invisível e muito provavelmente as pessoas não eram capazes de pensar em termos de ensino e aprendizagem, tal como nós concebemos estes fenómenos” (p. 179).

O desenvolvimento de cenários concebidos especificamente para a instrução surge com a invenção da escrita. Desde então, tornou-se necessário assegurar que alguns (inicialmente apenas os que se destinavam a escribas) desenvolvessem competências de escrita e cálculo, que lhes permitissem efectuar os registos que a crescente complexidade da sociedade exigia (Säljö, 2004). A construção de cenários que visavam a mobilização e o desenvolvimento de competências de literacia correspondeu ao início da socialização secundária (Berger & Luckmann, 1966/1999), que se seguia à socialização primária, isto é, a que tem lugar na família e na comunidade local. Como refere Säljö (2004), a socialização secundária, ao contrário da primária, requer experiências mediadas e intencionalidade pedagógica. Para este autor, “A socialização secundária é o processo através do qual a sociedade alargada e as suas prioridades começam a intervir, de uma forma muito concreta, na vida dos jovens” (p. 179).

Durante os períodos grego e romano, a escola ganhou importância, embora se dirigisse às elites masculinas. O currículo era entendido enquanto conjunto de conteúdos cujo estudo deveria desenvolver as competências intelectuais e estéticas dos indivíduos. Como foca Säljö (2004), estava implícita a distinção entre o estudo (para poucos) e os trabalhos manuais (para muitos), a teoria e a prática, distinção essa que se manteve com a progressiva divisão do trabalho, configurando a Escola até aos nossos dias.

Assim, a função social da Escola afirma-se conforme aumenta a complexidade das competências exigidas no meio sócio-profissional. A Escola assume-se como guardiã dos saberes e a escolarização é um processo cada vez mais centrado no ensino, com a conseqüente ruptura entre as aprendizagens informais e não formais e as que ocorrem nos cenários de educação formal. Dado que a tradição da Escola é comunicativa e

ele (...) a crença de que a informação e o conhecimento passam do professor, à medida que ou ela fala para o estudante, que escuta, tem sido fundamental para a escolarização (...). O papel do aprendente é, primariamente, o de receber informação e acondicioná-la na memória. (Säljö, 2004, p. 181).

Nesta formulação da vivência escolar está presente o binómio transmissão/aquisição de conhecimentos, associado a uma postura menos participativa do aluno. Numa abordagem da experiência académica centrada na participação numa comunidade de aprendizagem, o binómio referido é substituído pela noção de apropriação de conhecimentos, que envolve a participação do sujeito, que Tudje (2004) designa por activa e que tem implícita a existência de interacções sociais estabelecidas com os demais participantes.

Ao manter a ligação a práticas fundamentalmente expositivas, a Escola separa-se da sociedade em termos do que se aprende e dos processos que se utilizam para (tentar) promover essas aprendizagens, desligando-se da vida quotidiana dos estudantes, processo que se tem acentuado, como adverte Lave (1996), com a invasão dos meios informáticos (*computacional media*), incluindo não só computadores, mas também CD-roms, DVDs, *networks*, sistemas *hypermedia* e diversos *softwares*. Não nos parece que seja possível, pelo menos em países como Portugal, que a escola pública disponha de recursos para acompanhar a multiplicação de tecnologias.

A escola pública tem currículos próprios e deve assumir uma agenda que não se pautela pela dos *media*. Por exemplo, à divulgação da informação configurada e difundida

pelos *media*, a Escola deve contrapor uma reflexão crítica que contribua para a construção de uma cidadania que se traduza em intervenções sociais críticas e assertivas, por parte dos estudantes (Evans, 2000), especialmente tratando-se de estudantes adultos pouco escolarizados. Por exemplo, a agenda dos *media* inclui apelos ao consumismo, essenciais para a sobrevivência dos próprios *media* e que devem ser abordados criticamente com os estudantes.

A educação deve promover uma acção-reflexão-acção centrada na defesa dos princípios de vivências mais sustentáveis para as sociedades humanas. À escola pública cabe promover a inclusão. Mas, para se aproximar da concretização desta agenda, a Escola e os seus agentes têm de assumir-se como construtores de ferramentas mediadoras entre as culturas e conhecimentos dos estudantes e os conhecimentos académicos e as culturas de escola, especialmente quando se trata de estudantes provenientes de minorias étnicas e/ou sócio-economicamente desfavorecidas (Abreu & Elbers, 2005; César, 2002; César & Oliveira, 2005; Courela & César, 2005c, 2007, in press b; Elbers & de Haan, 2005; Gorgorió & Planas, 2005; Oliveira, 2006; Pastoor, 2005; Vieira, 2001), de modo a atenuar a discrepância entre o que as crianças, jovens e adultos são capazes de fazer fora da escola e na escola (Carraher, Carraher, & Schliemann, 1993; Säljö, 2004).

Numa concepção dialógica do social não existe actividade que não seja situada, pelo que a aprendizagem também é sempre situada (Grossen, 1999). Mesmo quando a actividade consiste num raciocínio abstracto, aparentemente independente das condições em que é efectuado, continua a ser uma actividade situada porque a forma de pensamento que se desenvolve é configurada por cenários sócio-históricos, institucionais e interpessoais particulares, que conferem pertinência e legitimam a forma de pensamento (Lave, 1988; Säljö, 1997).

Não se concebendo a aprendizagem como podendo ser neutra em relação aos cenários em que tem lugar, cabe à Escola a criação de condições para o estabelecimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, como as comunidades de aprendizagem, que podem tornar o retorno à Escola um momento de promoção de maior inclusão social dos estudantes, através da facilitação do assumir das suas diversas vozes, num processo que lhes permita ultrapassar as marcas deixadas por um passado de insucesso académico e/ou escolar.

4.3. O currículo como ferramenta mediadora

(...) Um currículo em alternativa que é concebido como um mediador de práticas mais inclusivas e baseado numa abordagem sócio-cultural pode ser uma poderosa ferramenta na transformação do conhecimento, emoções, acções e atitudes.

(César & Oliveira, 2005, p. 40)

O sucesso académico exige que os estudantes apropriem os conhecimentos e mobilizem/desenvolvam as competências mencionadas no currículo; a heterogeneidade cultural que presentemente caracteriza a população discente e, no caso do ensino recorrente, acrescida da variedade decorrente das diferentes experiências sócio-profissionais dos estudantes, acentua a diferença entre os conhecimentos e as culturas dos estudantes e os conhecimentos e as culturas académicas. No caso dos estudantes do ensino recorrente, o tempo disponível para a vida académica é mais reduzido, o que exige uma sábia conjugação entre o papel de estudante e outros papéis inerentes ao estatuto de adulto. Deste modo, se a Escola não for atractiva, em termos das tarefas e práticas de sala de aula que propõe, no sentido de tornar possível que os estudantes construam sentidos para essas tarefas e práticas, estes não reconhecem os contributos das tarefas propostas pela escola para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo tendência para desistirem do projecto académico que (re)iniciaram.

Como afirma Middleton (2004), a mediação é indispensável quando se pretende que os estudantes realizem aprendizagens que se afastam do quotidiano, como é o caso das aprendizagens académicas, ou seja, quando se torna necessário que sejam efectuadas transições entre diferentes conhecimentos e culturas, chegando a um nível de conhecimento que já exige formalização, como é o caso dos conhecimentos académicos, veiculados pela escola. A construção de ferramentas mediadoras que contribuam para a participação de todos na concretização das tarefas académicas é um processo complexo mas incontornável na construção de uma escola mais inclusiva. Como temos vindo a discutir, considerar o currículo como uma ferramenta mediadora significa que este configura – mas também é configurado – a participação dos intervenientes nos cenários de educação formal.

O currículo pode ser uma importante ferramenta mediadora ao assumir uma natureza histórico-culturalmente situada, que pode diminuir a distância entre os conhecimentos e as culturas dos estudantes e os da escola (César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006). Para um projecto curricular histórico-culturalmente situado são essenciais os processos de (co)construção e de (re)construção curriculares (Abrantes, 1994; Branquinho, 2002; Branquinho & Sanches, 2000; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Ponte, 2002), que têm lugar na escola. Deste modo, o currículo praticado resulta de uma interpretação feita pelos órgãos de decisão central, nomeadamente o Ministério da Educação, sobre quais os conhecimentos a serem apropriados e quais as competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Esta interpretação traduz-se num documento legal, que configura a liberdade dos agentes educativos na (re)construção do currículo, por exemplo, impondo a presença de algumas áreas disciplinares, consideradas como fazendo parte da formação geral, como português, inglês e matemática, mas permitindo que se proponham áreas curriculares ao nível das componentes de formação sócio-cultural e vocacional ou pré-profissional (SEEI, 1996b). A presença da educação ambiental (EA) no currículo, especialmente se enquadrada por preocupações no domínio do desenvolvimento de competências para a promoção da ecoliteracia, pode constituir um campo propício para a emergência de comunidades de aprendizagem e de práticas pedagógicas como o trabalho colaborativo, designadamente sob a forma de trabalho de projecto (Roth, 2003).

A interpretação que os órgãos de gestão da escola e o conselho de turma fazem do enquadramento legal que rege a planificação, operacionalização e avaliação do currículo pode levar os agentes deste nível de decisão a convocarem outros para a construção do currículo, designadamente os estudantes e diversas entidades da comunidade social. No caso do Despacho N° 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b), que possibilita a criação de currículos, do ensino recorrente, em alternativa ao SEUC, da interpretação que o conselho executivo fizer deste documento legal resultam os critérios adoptados, numa escola específica, para a selecção dos participantes no curso, estudantes e professores.

Zittoun (2004), a propósito da construção de currículos para cursos de pré-aprendizagem profissional, destinados a jovens com insucesso académico repetido e problemas de inclusão escolar e social, realça a importância de seleccionar cuidadosamente os professores, no sentido destes estarem interessados em participarem no projecto, por lhe reconhecerem utilidade e pertinência social. Como refere, a

propósito dos professores participantes no estudo que apresenta e discute, “(...) a primeira coisa que nós observámos foi a preocupação dos professores com a história da sua secção na escola e o seu desejo de que toda a comunidade se apercebesse da existência e sucesso daquele programa” (p. 155). Portanto, para estes professores, uma das componentes da identidade profissional era trabalhar com os cursos de pré-aprendizagem e o seu interesse na divulgação e sucesso dos cursos ilumina o compromisso que estabeleceram com a escola, com a comunidade social e, sobretudo, com os jovens que ingressavam nos cursos. Assim, as interpretações que os professores fazem das suas possibilidades de actuação, como (re)construtores do currículo, configuram e são configuradas pelas componentes da identidade profissional dos professores, segundo a perspectiva de identidades dialógicas (Hermans, 2001, 2003).

A consulta, ou não, dos potenciais estudantes interessados, antes de ser decidido o *design* curricular é outro aspecto importante para a qualidade da mediação. Zittoun (2004), a propósito do projecto supracitado, salienta a preocupação dos responsáveis em construírem currículos que facilitassem a futura inserção sócio-profissional destes jovens como aprendizes e, simultaneamente, que lhes proporcionassem vivências gratificantes, pois afirma que, da parte da instituição promotora, existia a preocupação de “(...) possibilitar aos participantes a oportunidade de escolherem a formação que se adequasse às suas escolhas pessoais” (p. 157). No caso apresentado por Zittou (2004), o *design* do currículo é configurado, principalmente, pelo compromisso entre estas duas orientações: a empregabilidade e as preferências pessoais dos jovens; noutros casos, a possibilidade de prosseguimento de estudos pode, também, desempenhar um papel importante no processo, bem como os recursos materiais e humanos existentes na instituição, ou fora desta, mas acessíveis e passíveis de serem mobilizados.

Zittoun (2004) caracteriza os jovens que ingressam nos cursos de pré-aprendizagem profissional como apresentando uma auto-estima geral negativa, reforçada pelo insucesso académico e pela pertença a grupos sócio-economicamente desfavorecidos. Esta auto-estima geral negativa contribui para a construção de um sentido de identidade (*sense of identity*) negativo. Como refere esta autora, “O sentimento de identidade dos participantes é, por isso, geralmente, negativo e muitos têm escolhido desistir das actividades em que têm sido sujeitos a muita denegrição e marginalização. Um bom exemplo de uma dessas actividades é a educação” (p. 157).

Esta descrição adequa-se a muitos dos estudantes do ensino recorrente que, após experiências de insucesso académico no ensino regular, abandonam a escola e ingressam no mundo do trabalho, onde geralmente realizam tarefas pouco valorizadas socialmente, o que continua a contribuir para a diminuição da auto-estima positiva. O sentido negativo da identidade, a que se refere Zittoun (2004), é frequentemente observável nos estudantes do ensino recorrente, que facilmente assumem não serem capazes de realizar as tarefas que lhes são propostas, tal como os estudantes do estudo efectuado por Zittoun (2004), abandonando o sistema de educativo.

Dado que assumimos a abordagem do *dialogical self* (Hermans, 2001, 2003), entendemos por identidade forte a existência de níveis de conflito que possam ser geridos com graus de ansiedade razoável, entre as vozes produzidas pelo *I self*, nas várias posições que pode ocupar. Para que o projecto académico se torne viável, de entre as várias vozes, é desejável que as que se relacionam com o papel de estudante possam exercer alguma preponderância relativamente às demais, pelo menos em determinados momentos e espaços.

Marková (2005) ilumina outro nível de complexidade da abordagem das identidades dialógicas relacionada com a existência de relações dialógicas entre o ego e o alter-ego, isto é, entre o que somos e o que gostaríamos de ser (o ego ideal) e que se podem manifestar-se em cada posição que o *I self* pode ocupar (Hermans, 2001). Esta perspectiva torna as identidades ainda mais complexas, com mais conflitos para gerir e resolver ou, pelo menos, para encontrar soluções de compromisso entre os vários conflitos. Porém, explora também um aspecto essencial: a necessidade de saber gerir a diferença entre o que desejaríamos ser e o que somos, algo com que os estudantes adultos que frequentam o ensino recorrente são frequentemente confrontados.

É fundamental que o currículo possa contribuir para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva, geral e académica, dos estudantes, pois esta configura o seu sentido de identidade; identidades dialógicas fortes na sua multiplicidade, favorecem o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional dos estudantes. Para o desenvolvimento da auto-estima positiva são fundamentais os cenários de aprendizagem mais inclusivos (Badalo, 2006; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Vieira, 2001). De acordo com Roth, Tobin e Zimmermann (2002), o que torna a teoria da actividade não reducionista e interessante, designadamente quando aplicada à educação, é o pressuposto de que o sujeito, objectos e ferramentas envolvidas numa acção participam noutras relações mediadas. Como exemplificam estes autores,

(...) a sociedade (comunidade) medeia a relação entre o estudante (*sujeito*) e a pedagogia (*ferramenta*); isto é, porque as ferramentas têm origens histórico-culturais, a actividade de ensino e os ambientes de aprendizagem que lhe estão associados estão ligados e são mediados por factores provenientes do interior e do exterior das escolas. (p. 3, parêntesis e itálico no original)

Os documentos de política educativa são exemplos de elementos que provêm do exterior da escola e medeiam os processos de ensino e de aprendizagem; o contrato didáctico e o metacontrato institucional (ver Ponto 4.4.) são exemplos de elementos mediadores que têm, em larga medida, origem no interior da escola. Nesta perspectiva, segundo Roth e seus colaboradores (2002), “Os ambientes de aprendizagem são constituídos pela natureza mediada da relação que o estudante estabelece com o mundo (i.e., a relação primária) e as outras possíveis relações mediadas, que constituem o contexto da relação primária” (p. 3, parêntesis no original).

O constructo das comunidades de aprendizagem tem sido utilizado por educadores para promoverem ambientes de aprendizagem mais inclusivos (Rogoff, Turkianis, & Bartlett, 2001; Roth, 1998, 2003). Não existem fórmulas para a constituição de comunidades de aprendizagem em cenários de educação formal. Porém, as relações sociais que existem e as práticas pedagógicas que se implementam podem conduzir à sua emergência ou à sua ausência (Calderwood, 2002), pelo que as decisões dos professores quanto à forma como operacionalizam as disposições previstas no currículo constituem elementos essenciais para a existência, ou não, de comunidades de aprendizagem.

4.4. Mediação através das práticas pedagógicas

A noção de mediação implica que os humanos têm acesso aos seus mundos por formas indirectas, através de ferramentas fornecidas pelas suas culturas.

(Abreu & Elbers, 2005, p. 4)

Como afirma Carugati (2004), a aprendizagem, na adolescência e ao longo da vida, não se esgota na transferência ou internalização de um conjunto de conhecimentos mas envolve “(...) inventar novos conhecimentos em diferentes práticas - que podem

ser a característica mais crucial do moderno mercado de trabalho e da sociedade moderna” (p 137).

Em educação de adultos, na perspectiva de que o currículo é o resultado da (re)construção de um documento legal que enquadra o currículo praticado e da (co)construção com os estudantes, e outros elementos da comunidade educativa e da comunidade social, as práticas pedagógicas e as tarefas a propor não devem estar previstas *a priori*, mas serem decididas pela acção comunicativa (Middleton, 2004). Entre as práticas pedagógicas, o trabalho colaborativo tem assumido relevância na mediação entre as culturas e os conhecimentos dos estudantes e entre as culturas de escola e os conhecimentos académicos, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

4.4.1. Trabalho cooperativo vs. trabalho colaborativo

Colaboração é mais do que co-operação. (...) co-operação é uma técnica para acabar um certo produto em conjunto: quanto mais depressa melhor; quanto menos trabalho der a cada um, melhor. Colaboração refere-se ao processo total de aprendizagem (...)
(Wiersema, 2005, s.p.)

Numa revisão do uso das expressões cooperativo e colaborativo, Barkley, Cross e Major (2004) referem que muitos educadores e autores de dicionários utilizam os termos colaborativo e cooperativo como sinónimos; outros autores usam-nos indiferentemente para referirem situações em que os estudantes trabalham em grupo, na realização de uma determinada tarefa; para outros, estes constructos correspondem aos dois extremos de um *continuum*, em que o pólo cooperativo corresponde a uma aprendizagem mais estruturada e o colaborativo a uma menos estruturada, onde a autonomia e capacidade de aprender e decidir por si próprio estão mais valorizadas. Contudo, para além disso, são dois constructos com diferentes origens teóricas e formas de operacionalização distintas, em contextos de educação formal.

Segundo Panitz (1999), os constructos da aprendizagem cooperativa e colaborativa têm origem na psicologia construtivista, mas provêm de orientações

teóricas diversas. Segundo este autor, a abordagem do ensino cooperativo tem origem, predominantemente, em autores americanos como Dewey (1916/1997; 1938/1997), que destacou o carácter social da aprendizagem, e Lewin (1956, citado por César, 2003b), com a teoria da dinâmica de grupos. O ensino cooperativo surgiu como uma reacção contra a dominância da competição nos cenários de educação formal (Barkley, Cross, & Major, 2004). Segundo van der Linden, Erkens, Schmidt e Renshaw (2000), a promoção da competição predominou, até meados da década de 80, do século XX, nas escolas da sociedade dita ocidental, sendo consentânea com a crença, socialmente difundida, na impossibilidade de operacionalizar mudanças sociais significativas com a adopção de um modelo de desenvolvimento social centrado no crescimento económico dos países industrializados e na promoção do bem-estar social nestes países. Panitz (1999), referindo-se aos trabalhos de alguns educadores que, no início da década de 70, do século XX, procuraram formular práticas pedagógicas cooperativas, afirma que essas abordagens partiram da “(...) teoria da interdependência social, da teoria do desenvolvimento cognitivo e da teoria de aprendizagem behaviourista” (Panitz, 1999, p. 7), o que explica, entre outras características, a relevância que os teóricos do ensino cooperativo dão aos esquemas de reforço, ou aos prémios, bem como explica que falem de ensino e não de aprendizagem, pois o professor – à semelhança do investigador, no behaviourismo – continua a deter um papel central no processo de educação formal.

César (1994a) considera que o interesse pelo ensino cooperativo decorre de influências de áreas de estudo como a antropologia e a psicologia social na educação e do pressuposto de que o meio cultural e social configura a aprendizagem dos alunos. Segundo esta autora, os principais autores desta corrente preocupam-se, essencialmente, com a melhoria das práticas pedagógicas e não com a promoção do desenvolvimento dos estudantes. Nesta abordagem assumem relevância os trabalhos de Slavin (1980) que, numa análise que efectua a 28 estudos realizados em escolas básicas e secundárias onde se implementava o ensino cooperativo, salienta os contributos desta forma de ensino para a promoção das aprendizagens dos alunos, nas relações interpessoais entre alunos de diferentes etnias, no desenvolvimento de competências sócio-afectivas e no desenvolvimento da auto-estima geral positiva dos estudantes. Este autor considera que existem três aspectos estruturais do ensino que configuram o sucesso académico e a inclusão social dos alunos: tarefa, recompensas e autoridade. Em relação à estrutura da tarefa, o autor contrapõe, às práticas predominantemente expositivas, que caracterizavam (e ainda caracterizam) as práticas dos professores, o desenvolvimento de

trabalho em pequenos grupos. No que respeita às recompensas, Slavin (1980) sugere que, em vez de as recompensas serem apenas individuais, expressando-se através das classificações e, eventualmente, de alguns elogios dos professores, estas passarem a depender, também, dos desempenhos dos colegas do grupo; este procedimento teria a mais valia de contribuir para diminuir a competição; porém, não constitui um procedimento habitualmente utilizado nas escolas (César, 1994a). No que concerne à estrutura da autoridade, Slavin (1980) defende o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação ao professor (ou outros adultos), passando o aluno a exercer controlo sobre a actividade que realiza. Dos estudos que analisou e em que, geralmente, eram confrontados os desempenhos académicos e o desenvolvimento sócio-emocional dos estudantes com os de outros estudantes da mesma escola e nível de escolaridade, em cujas turmas se utilizava o ensino expositivo, Slavin (1980) considerou existirem vantagens na implementação do ensino cooperativo.

Outros trabalhos incontornáveis no domínio do ensino cooperativo são os de Johnson e Johnson e seus colaboradores. Os estudos destes autores abrangem três domínios: a integração (como se dizia na época) de crianças categorizadas como apresentando necessidades educativas especiais (NEE); o papel da controvérsia no sucesso académico e nas atitudes dos alunos; e a relevância do processamento dos grupos. Um estudo efectuado por Johnson e Johnson (1984) iluminou as mais valias do ensino cooperativo, quando confrontado com práticas pedagógicas expositivas, para a aprendizagem e a qualidade das relações interpessoais envolvendo crianças, categorizadas, ou não, como apresentando NEE. Noutros estudos encontraram-se evidências empíricas que apontavam para o valor da controvérsia, quando associada ao ensino cooperativo, uma vez que se observaram melhorias nos desempenhos académicos dos sujeitos, bem como no desenvolvimento de competências, no sentido de considerarem diversas perspectivas para as questões, a par de relações interpessoais adequadas e desenvolvimento da motivação intrínseca (Lowry & Johnson, 1981; Smith, Johnson, & Johnson, 1984).

Em diversos estudos, nomeadamente no efectuado por Johnson e Johnson (1989), o trabalho de grupo parecia surgir como mais produtivo na realização das tarefas do que o trabalho individual. Não obstante, como refere César (1994a), ainda não tinham sido identificados os mediadores entre o ensino cooperativo, a produtividade do grupo e o sucesso escolar. Assim, diversos autores (Johnson, Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1990; Yager, Johnson, Johnson, & Snider, 1986) dedicaram-se ao estudo do

processamento dos grupos (*group processing*) enquanto potencial mediador entre o ensino cooperativo e o sucesso académico. Por processamento do grupo entende-se uma reflexão do grupo, após a sessão de trabalho, em que se discutem quais as acções que foram, ou não, úteis para a realização da tarefa, quais as acções que devem ser mantidas ou alteradas, para melhorar o contributo de cada elemento para o trabalho do grupo; as opiniões dos vários autores, acerca do potencial papel mediador do processamento do grupo, são diversas.

Como já referimos, o ensino cooperativo radica, essencialmente, na tradição norte-americana e no behaviourismo. No ensino cooperativo, o professor desempenha um papel fundamental na concepção das situações facilitadoras da aprendizagem, cabendo-lhe “(...) a estrutura de interacção concebida para facilitar que se consiga atingir um produto final específico ou de uma meta, por pessoas trabalhando em conjunto, em grupos (Panitz, 1999, p. 3). O professor mantém-se como figura de autoridade, em relação ao conhecimento, uma vez que se assume existirem respostas correctas, a encontrar pelos estudantes; é o professor que efectua a gestão do tempo e dos recursos dos grupos, controlando o funcionamento dos grupos (Barkley, Cross, & Major, 2004).

Do breve olhar que lançámos sobre o ensino cooperativo parece-nos que constitui uma linha de investigação e intervenção nas práticas de sala de aula relevante, pois existem abundantes evidências empíricas que iluminam os contributos das práticas cooperativas, quando confrontadas com as expositivas, para a promoção das aprendizagens dos alunos, para o seu desenvolvimento sócio-afectivo e para o desenvolvimento da auto-estima positiva, geral e académica. Todavia, esta abordagem está configurada pela manutenção do professor no cerne da planificação, operacionalização e avaliação do currículo, uma vez que é a ele que cabe conceber as tarefas, gerir a sua realização e monitorizar os progressos dos mesmos (Barkley, Cross, & Major, 2004). As práticas cooperativas baseiam-se na divisão do trabalho a realizar pelo grupo pelos vários elementos, de forma a aumentar a produtividade do grupo, isto é, diminuindo o tempo necessário para a realização da tarefa, mas não passando, usualmente, pelo envolvimento conjunto e concertado dos elementos do grupo na resolução de um problema ou na realização de uma tarefa (Wiersema, 2005).

Esta não nos parece ser a opção pedagógica mais profícua no domínio da educação de adultos crítica e transformadora, com que nos comprometemos, e que implica a partilha de poder com os educandos, no sentido de estes se assumirem como

participantes legítimos (Lave & Wenger, 1991) na construção do currículo, ao nível da planificação, operacionalização e avaliação. Por outro lado, e como também já referimos, o ensino cooperativo tem as suas raízes, em termos da psicologia da aprendizagem, no behaviourismo, pelo que, embora os autores desta linha de investigação refiram a importância das relações interpessoais, parece-nos que o fazem numa perspectiva bastante reducionista, não tendo por base uma análise dos processos e das potencialidades subjacentes às interações sociais, como tem sido desenvolvido pelos autores relacionados com a psicologia sócio-construtivista, ou com as abordagens histórico-cultural, ou da teoria da actividade (Chaiklin, 1996; Cole, 1996; Lave & Wenger, 1991; Leont'ev, 1978, 1981; Resnick, 1996; Roth, Tobin e Zimmermann, 2002; Vygotsky, 1932/1978; 1934/1962; Wertsch, 1991, 1996).

Assim, consideramos que o trabalho colaborativo permite implementar práticas pedagógicas e construir tarefas mais adequadas a adultos pouco escolarizados. Dado que o trabalho colaborativo coloca a ênfase no estudante e não no professor (o que não significa que as funções do professor não sejam complexas), utilizaremos a expressão aprendizagem colaborativa e não ensino colaborativo. A expressão trabalho colaborativo será utilizada como referindo-se às práticas pedagógicas que se espera que dêem origem à aprendizagem colaborativa.

De acordo com Panitz (1999), a aprendizagem colaborativa baseia-se no trabalho de professores que procuram que os alunos assumam um papel mais activo na sua própria aprendizagem, responsabilizando-se por ela, aprendendo de forma mais autónoma. Na origem da aprendizagem colaborativa este autor coloca os estudos que realçam a origem social do conhecimento humano, nomeadamente, os trabalhos de Vygotsky (1932/1978; 1934/1962) (ver Ponto 4.4.2.).

A expressão aprendizagem activa é frequentemente mencionada a propósito do trabalho colaborativo. De acordo com Felder (s.d.), a aprendizagem activa “(...) é aquela em que os estudantes resolvem problemas, respondem a questões, formulam questões da sua autoria, discutem, explicam, debatem, ou fazem *brainstorming* durante a aula (...)” (s.p.). Portanto, como já referimos, ocorre com base no estabelecimento de interações sociais ricas (Tudje, 2004).

Dillenbourg (1999) considera que a aprendizagem colaborativa tem expressão a vários níveis: diz respeito à colaboração que pode existir nas situações, às interações sociais que têm lugar no grupo e que podem ser mais ou menos colaborativas; a mecanismos de aprendizagem que podem ser mais ou menos intrinsecamente

colaborativos e aos efeitos da aprendizagem colaborativa. Para que as situações possam ser consideradas como colaborativas, este autor admite que é necessário que os sujeitos envolvidos na concretização das tarefas possam mobilizar – ou vir a desenvolver, ao longo do processo interactivo, acrescentaríamos nós (César, 2003a; César & Santos, 2006) - as competências requeridas para a sua realização, que exista uma meta comum e que os participantes trabalhem em conjunto, partilhando sentidos, decisões, resoluções, argumentações, dúvidas e modos de as ultrapassar.

Quanto às interacções sociais que facilitam a existência de trabalho colaborativo, Dillenbourg (1999) aponta-lhes três características: “(...) interactividade, sincronismo e “negociabilidade” (...)” (p. 11, aspas no original). Por interactividade este autor entende, não a frequência de interacções entre os elementos da díade, mas a sua relevância nos processos cognitivos dos sujeitos. Este autor reporta-se a interacções entre pares, mas a aprendizagem colaborativa também pode envolver um grande grupo, que se empenha numa tarefa comum (César, Mendes, & Carmo, 2001), ou ainda estruturar-se em pequenos grupos, como é habitual nas ciências naturais e ciências físico-químicas, em que a natureza das tarefas e a disponibilidade de material levam os professores a optarem por esta forma de organização da turma (Almeida, 2004; César, 2003a; Correia, 2002; Correia & César, 2001; Silva & César, 2005, 2007, in press). Como refere Dillenbourg (1999), as interacções são tanto mais colaborativas quanto mais acompanharem o processo de realização da tarefa, tornando-o participado e partilhado.

Quando os participantes executam isoladamente diferentes componentes da tarefa, o processo de realização pode ser cooperativo, mas não é colaborativo, sendo menos enriquecedor do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional dos estudantes. Daqui decorre que a mera distribuição de tarefas por grupos de alunos não assegura que estes realizarão trabalho colaborativo, nem que o professor tenha definido, à partida, se pretende que os alunos realizem trabalho colaborativo ou cooperativo, ou nenhuma destas duas modalidades de trabalho. Em muitos casos, poderão nem sequer realizar um trabalho de grupo, ficando-se pela justaposição de pequenos trabalhos individuais, umas vezes com pontos de encaixe coerentes... outras nem isso. Provavelmente, uma formação inicial e contínua de professores em que se dá, geralmente, pouca relevância ao trabalho colaborativo pode estar na base de alguma relutância no recurso a este tipo de práticas, especialmente quando os professores percebem que optar pelo trabalho colaborativo tem consequências ao nível dos critérios de avaliação dos alunos.

O segundo critério referido por Dillenbourg (1999), em relação à aprendizagem colaborativa, diz respeito à existência de sincronia na comunicação, enquanto na cooperação está, geralmente, omissa a sua existência. Outra característica importante da interação colaborativa é a necessidade de negociação. Um participante não impõe o seu ponto de vista apenas com base na sua autoridade, “(...) mas terá – até certo ponto – de argumentar em função do seu ponto de vista, justificar, negociar e tentar elaborar algo. Assim, espera-se que a estrutura do diálogo colaborativo seja mais complexa do que, por exemplo, os diálogos de tutoria” (p. 13). Em relação aos processos caracterizados como colaborativos, Dillenbourg (1999) destaca os processos indutivos, considerando que também são indutivos os processos ligados ao contexto (*grounding*). Em ambos os casos podem ser utilizadas representações sociais dos participantes ou referentes do cenário na construção do conhecimento. O processo de ligação ao contexto (*grounding*) permite manter algum grau de compreensão comum (Baker, Hansen, Joiner, & Traum, 1999), necessário para que as interações sociais contribuam para a realização da tarefa, ou seja, facilita a existência de intersubjectividade (César, 2003a; Wertsch, 1996).

Dillenbourg (1999) refere, ainda, a carga cognitiva (*cognitive load*) necessária para a realização do trabalho, quando há distribuição horizontal ao nível da responsabilidade pelas tarefas e processos de resolução. Em relação à auto-explanação (*self-explanation*), Dillenbourg (1999) recorre à formulação de Ploetzner, Dillenbourg, Preier e Traumn (1999), segundo os quais “Dois contextos distintos nos quais as explicações são construídas são as auto-explanações, nas quais um único indivíduo explica a si próprio/a; e explicações interactivas, nas quais vários indivíduos explicam mutuamente e interactivamente uns aos outros” (p. 103). Quanto mais frequentes e profundas forem as explicações entre os participantes, maior o seu contributo para a aprendizagem dos sujeitos. Dillenbourg (1999) refere, também, a importância do conflito, associado às interações sociais (ver Ponto 4.4.3.).

Quanto aos efeitos da aprendizagem colaborativa, Dillenbourg (1999) destaca que a sua consideração suscita duas reflexões: “(...) «efeitos em quê?» (...)” (p. 16, aspas e negrito no original) e a circunstância de que “Os efeitos da aprendizagem colaborativa são frequentemente avaliados pelos desempenhos individuais na realização das tarefas previstas como forma de medida” (p. 17). Como refere este autor, considerar os efeitos gerais da aprendizagem colaborativa é muito vago e torna-se necessário focalizar a atenção nas interações sociais, quer ao nível dos efeitos de determinadas

interacções quer analisando-as *a posteriori*, sob a forma de registo escrito obtido pela transcrição da interacção.

Na perspectiva de Dillenbourg (1999) destaca-se que a aprendizagem colaborativa tem implicações a quatro níveis: situação, interacções, processos e efeitos. De uma forma simplista, podemos afirmar que “(...) a situação gera padrões de interacção; estas interacções desencadeiam mecanismos cognitivos os quais, por seu turno, geram efeitos cognitivos (...)” (p. 18). Como refere este autor, esta é uma forma muito simplificada de colocarmos o problema, uma vez que existem ligações bidireccionais dinâmicas entre a situação e as interacções, entre as interacções e os processos e entre os processos e os efeitos da aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa tem revelado potencialidades quando desenvolvida em grupos de profissionais de áreas diversificadas como, por exemplo, psicólogos e investigadores das ciências computacionais (Dillenbourg, 1999), ou entre profissionais da mesma área, nomeadamente entre os professores, como refere Smith (1991), “(...) através do desenvolvimento de alianças colaborativas que não só enriquecem o seu sentido [dos professores] do que é factível e possível, mas transformam também a sua compreensão daquelas realidades” (p. 83). Esta transformação do sentido das realidades pode permitir aos professores construir ferramentas mediadoras mais adequadas à promoção de uma educação inclusiva, nomeadamente no que respeita ao currículo, às práticas pedagógicas e às tarefas. A actuação de um grupo de professores que reflecte sobre as práticas e que, colaborativamente, procura construir conhecimento que lhe permita actuar sobre essas práticas, pode beneficiar com a participação de um elemento exterior à escola (César, 2002b; Leite, 2002b; Oliveira, 2006; Smith, 1991), que poderá ser um investigador ligado ao ensino universitário ou politécnico.

A aprendizagem colaborativa entre professores, entre estes e professores/investigadores e investigadores pode permitir, aos professores, desenvolverem as competências necessárias para a construção de currículos adequados aos estudantes e, como tal, promotores do acesso ao sucesso académico e à inclusão escolar e social. Em relação aos investigadores da área da educação também nos parece que esta aprendizagem colaborativa pode assumir importância, uma vez que mais facilmente poderão ter contacto com as realidades das escolas e participarem na construção de respostas contextualizadas e, por isso, potencialmente mais eficazes. Podem, assim, criar-se condições para a existência do denominado investigador colectivo (Caria, 2000; Leite, Rocha, & Pacheco, 1995), capaz de uma intervenção mais

adequada numa realidade educativa que se caracteriza pela complexidade e pela resistência à mudança.

O trabalho colaborativo é, actualmente, um domínio de reconhecido interesse para a educação e a formação de professores e de outros profissionais (César et al., in press). A aprendizagem colaborativa, tal como a desenvolvemos nesta investigação, teve origem em trabalhos de psicólogos que reinterpretaram a teoria Piagetiana (1923, 1924, 1932, 1960, 1977/1995) e a associaram aos contributos de Vygotsky (1932/1978; 1934/1962), inicialmente em cenários laboratoriais e, posteriormente, através de investigações em cenários de educação formal, em vários níveis do sistema educativo. Neste esforço de conjugação destas duas teorias teve particular relevo o trabalho de Tryphon e Vonèche (1996), pela complexidade e aprofundamento teórico que representa.

4.4.2. Emergência de uma linha de investigação em trabalho colaborativo

A colaboração é uma filosofia da interacção e estilo de vida pessoal em que os indivíduos são responsáveis pelas suas acções, incluindo a aprendizagem, e respeitam as capacidades e contribuições dos seus pares.

(Panitz, 1999, p. 3)

Os primeiros estudos sobre o papel das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo foram realizados por Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975, 1976). Utilizando provas piagetianas, pretendiam evidenciar o efeito positivo das interacções entre pares no desenvolvimento cognitivo. Realizaram estudos *quasi experimentais*, com um cunho semi-laboratorial, num *design* experimental que incluía um pré-teste, seguido de algumas sessões interactivas e de um posterior pós-teste, para avaliar os progressos conseguidos pelos sujeitos, do grupo experimental.

Entretanto, a influência dos trabalhos de Vygotsky (1932/1978, 1934/1962) e seus seguidores foi-se acentuando, ganhando relevo o pressuposto de que a aprendizagem, antes de ser individual, é social. A influência do contexto e da natureza das tarefas foi-se tornando cada vez mais nítida e, como afirma César (2000b), foi-se evidenciando que

Conseguir um bom desempenho [académico] já não era apenas determinado pelo nível operatório que o sujeito tinha ou não atingido, era também fruto da situação em que o sujeito era questionado, do estatuto de quem o questionava, do modo como ele interpretava aquela situação e do significado que dava às questões que lhe eram postas. (p. 51)

Compreendeu-se, assim, que avaliar os desempenhos dos estudantes em cenários de educação formal era ainda mais complexo do que até então se pensara, pois as histórias de vida dos alunos desempenham um papel importante nos seus desempenhos escolares (César, 2000b), na medida em que configuram a compreensão que estes constróem da situação educativa e das possibilidades de nela terem sucesso. Seguiram-se diversos estudos, nomeadamente na área da educação matemática, que procuravam iluminar o que levava os sujeitos, competentes na realização de tarefas matemáticas nas suas vidas quotidianas, a serem pouco competentes na realização de tarefas aparentemente semelhantes, num cenário de educação formal (Abreu, 1996; Carraher, Carraher, & Schliemann, 1993; Saxe, 1989). Tornou-se claro que o papel do professor, as características das tarefas e o cenário em que estas se desenvolvem configuram os desempenhos dos sujeitos, logo também configuram o sucesso académico dos alunos.

A definição da relação didáctica em termos triádicos (Perret-Clermont, 1990, 1992) foi, também, um passo importante na evolução da linha de investigação associada ao trabalho colaborativo, uma vez que ilumina a existência de outros entre o estudante (sujeito) e o conhecimento (objecto), quer esses outros sejam indivíduos presenciais, como o professor, os colegas ou outros envolvidos na situação de aprendizagem, quer sejam artefactos que, porque construídos por outros, também os convocam para a relação didáctica. Por exemplo, a mediação na relação didáctica pode ser efectuada através do manual escolar, do guia de aprendizagem ou de documentos de trabalho construídos pelo professor, o que convoca os autores destes recursos para o cenário de aprendizagem. A divulgação da natureza triádica da relação didáctica veio permitir compreender a ainda maior complexidade envolvida nos níveis de desempenho atingidos pelos estudantes, passando os estudos a serem realizados em cenários de educação formal, isto é, na sala de aula e outros espaços da instituição escolar, bem como em espaços exteriores à escola mas em que a presença dos estudantes esteja enquadrada pela instituição escolar como, por exemplo, em visitas de estudo.

Em Portugal, uma das linhas de investigação que estuda e promove as interacções sociais teve início com os trabalhos de César (1994a), que estudou o papel das interacções sociais na realização de tarefas matemáticas, resolvidas em diáde ou

individualmente. Este estudo decorreu no espaço escolar, mas fora da sala de aula e permitiu destacar o papel do trabalho em díade para os desempenhos académicos dos sujeitos, bem como perceber o tipo de díades e de instruções de trabalho que potencializavam mais a evolução dos desempenhos matemáticos dos alunos (César, Perret-Clermont, & Benavente, 2000).

Este trabalho foi o ponto de partida para a implementação do projecto *Interacção e Conhecimento* que, do ano lectivo de 1994/1995 a 2005/2006, estudou e promoveu as interacções sociais em cenários de educação formal. Este projecto recorreu a estudos *quasi experimentais*, em que se efectua a micro-análise dos mecanismos em jogo nas interacções sociais (Nível 1 do projecto) (Carvalho, 2001; César 1994a); e a projectos de investigação-acção com, pelo menos, um ano lectivo de duração (Nível 2 do projecto) (César, 2000c, 2003a; César & Santos, 2006). O projecto *Interacção e Conhecimento* tem sido aplicado do 1º ciclo ao final do ensino secundário, regular e recorrente e, inicialmente restrito à matemática, expandiu-se a outras áreas curriculares, como as ciências naturais e físico-químicas, a filosofia, a história, a área de projecto e o estudo acompanhado, tendo o trabalho colaborativo revelado potencialidades para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos (César, 2003a; César & Santos, 2006).

4.4.3. O papel do trabalho colaborativo no desenvolvimento sócio-cognitivo, emocional e no sucesso académico

(...) os benefícios conseguidos [com o trabalho colaborativo] não se situam apenas ao nível cognitivo, abrangendo também a socialização, a modificação de atitudes académicas e, até, o domínio dos afectos.

(César, 2003a, p. 128)

A aprendizagem colaborativa é um fenómeno complexo que pode ser analisado a diversos níveis, nomeadamente individual e social (Baker, et al., 1999). Como referem estes autores, situando-se num nível individual de análise, toda a acção e aprendizagem podem ser encaradas como individuais, na medida em que é o indivíduo que actua e aprende. Porém, a aprendizagem colaborativa é mais do que a soma das aprendizagens

individuais dos indivíduos implicados; “(...) a aprendizagem colaborativa pode ser quer quantitativamente quer qualitativamente diferente da aprendizagem individual” (p. 31), o que torna indispensável analisar o fenómeno da aprendizagem a partir de uma outra perspectiva, em que a sociedade e a cultura são encaradas como dotadas de uma presença histórica, que evolui gradualmente em resultado do pensamento e da acção dos indivíduos nela implicados (Baker et al., 1999). Como referem estes autores, os seres humanos exteriorizam os seus pensamentos através de ferramentas, mentais e materiais. Essas ferramentas podem ser apropriadas pelos outros, designadamente pelos novos membros que se incluem nas culturas de uma comunidade, como é o caso, por exemplo, das crianças. Quando os novos membros apropriam as ferramentas disponíveis podem refinar o seu uso, ou mesmo modificá-las. Como salientam Baker e seus colaboradores (1999), o termo apropriação é utilizado para designar “(...) o tipo especial de aprendizagem que diz respeito a estes objectos culturais” (p. 31), em que apropriar significa tornar algo que era social – porque foi socialmente construído, para responder a uma necessidade social – em algo que é meu, a que eu dei um sentido próprio, pessoal, que tornei susceptível de vir a ser (re)utilizado por mim.

As potencialidades de uma linha de investigação que conjugue os contributos de Piaget e Vygotsky na compreensão da apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento de competências tem sido explorada por diversos autores (Tryphon & Vonèche, 1996) que estudaram as duas abordagens teóricas, no sentido de iluminarem pontos de convergência entre ambas. Um dos primeiros constructos a ser explorado foi o de conflito sócio-cognitivo. Como refere Schubauer-Leoni (1986), a natureza cognitiva do conflito revela-se na existência de uma confrontação que o sujeito realiza entre esquemas mentais diferentes. Esta confrontação é indissociável da que tem lugar através da comunicação entre os indivíduos que participam na interacção, em diáde ou grupo, e de cujas interacções pode emergir um conflito interno. Porém, existe também um carácter social, pois é preciso gerir os aspectos sociais da interacção: quando argumentar, concordar ou discordar, fazer concessões, compreender e analisar o ponto de vista dos outros.

Numerosos estudos têm apontado o papel facilitador do conflito sócio-cognitivo nas aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo (Carvalho & César, 2001; Flieller, 1990; Gilly & Roux, 1984; Murphey, 1989; Perret-Clermont & Nicolet, 1988/2001; Schubauer-Leoni, & Perret-Clermont, 1997). Para que o conflito sócio-cognitivo tenha um efeito facilitador das aprendizagens, isto é, para que promova a apropriação de

conhecimentos, bem como a mobilização e o desenvolvimento de competências (Doise & Mugny, 1981), é preciso que as respostas novas a que os sujeitos são capazes de chegar, ao trabalharem em interação, sejam elaboradas conjuntamente (Fleiller, 1990). Assim, os sujeitos têm de ser capazes de, em conjunto, mobilizarem conhecimentos e competências, num determinado cenário de aprendizagem em que participam e de gerirem as diferentes centrações ou pontos de vista existentes entre eles (Schubauer-Leoni, 1986). Esta descentração possibilita um maior progresso nas aprendizagens do que o trabalho individual pois, como afirma César (2000b), implica

(...) ser confrontado com pontos de vista diferentes dos seus, ter de ser capaz de argumentar para defender o seu ponto de vista e saber gerir, do ponto de vista social, a interação estabelecida (quem lidera, quando o faz, quando se chega a um consenso, quando não abdicamos da nossa opinião). (p. 9, parêntesis no original)

Porém, nem sempre o conflito sócio-cognitivo é proveitoso para os estudantes; como realça Zittoun (2004), um sentimento pouco consistente de identidade pode dificultar o desenvolvimento de competências de argumentação necessárias para lidar com as situações de conflito sócio-cognitivo, que podem surgir no trabalho colaborativo. Importa, ainda, realçar que nem todas as situações de trabalho colaborativo são susceptíveis de dar origem a situações de conflito sócio-cognitivo entre os participantes, sendo esta possibilidade configurada pela natureza das tarefas e pelas instruções de trabalho. De acordo com César (1994a, 1994b) as tarefas abertas, onde podem ser exploradas diversas possibilidades de estratégias de resolução, são as mais profícuas, em termos de possibilidades de ocorrência de conflitos sócio-cognitivos entre os participantes. A discussão de questões controversas, nomeadamente, no âmbito da ciência, tecnologia e sociedade, cuja pertinência educativa é reforçada por vários autores (Reis & Galvão, 2004; Reis, 2004) pode, também, ser propícia à emergência de situações de conflito sócio-cognitivo.

Outros aspectos importantes na concretização das potencialidades do trabalho colaborativo dizem respeito às instruções dadas para a resolução da tarefa (César, 1994a), ao contrato didáctico (Brousseau, 1988; Schubauer-Leoni, 1986), ao metacontrato institucional (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997) e à composição das díades ou grupos de trabalho em termos de competências e conhecimentos dos diversos parceiros (César, 2000b). Esta última circunstância leva-nos a analisar um constructo introduzido por Vygotsky (1932/1978) e que tem assumido relevância em

educação a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a noção de par mais competente (Daniels, 2001; Moll, 1990; Rogoff & Wertsch, 1984; Wertsch, 1985).

Como já referimos, para Vygotsky (1932/1978) aprendizagem e desenvolvimento são realidades distintas. Para este autor, a aprendizagem, quando eficazmente organizada, dá origem ao desenvolvimento, ou seja, desencadeia uma série de processos que promovem o desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento é função da aprendizagem.

Vygotsky (1932/1978) enfatiza dois aspectos: as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e as características particulares que estas relações assumem quando as crianças atingem a idade escolar. Serviu-se de uma noção, bastante em voga na época em que realizou os seus estudos: a idade mental da criança, que é estabelecida quando se confrontam as tarefas que a criança é capaz de concretizar individualmente com as constantes numa escala que faz corresponder diferentes desempenhos a diferentes idades, sendo possível determinar a idade mental. Esta pode ser igual, superior ou inferior à idade cronológica da criança. Porém, quando se observam as tarefas que a criança é capaz de realizar, individualmente, ao responder à referida escala, obtemos também o nível de desenvolvimento real da criança. Vygotsky (1932/1978) observou que, quando a criança interage com um par mais competente, que a assiste na realização das tarefas, é capaz de evidenciar níveis de resolução superiores aos que atingiria individualmente. Assim, para Vygotsky (1932/1978), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

É esta distância entre o nível de desenvolvimento real, tal como determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como determinado através da resolução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com um par mais competente. (p. 86)

Assim, a ZDP abrange as funções cognitivas da criança que se encontram num estado latente, que ainda não foram sujeitas ao processo de maturação, mas cujo desenvolvimento pode ser acelerado através da interacção com um par mais competente que, para este autor, corresponde, maioritariamente, à figura do professor ou, pelo menos, de um adulto. Do ponto de vista da educação, a consideração deste constructo significa que a resolução de tarefas académicas deve ocorrer na ZDP, para que facilitem o desenvolvimento cognitivo da criança.

O que Vygotsky (1932/1978) não explicou é como é que o professor poderia conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos e, mesmo que o conseguisse, como

poderia desempenhar, em simultâneo, as funções de par mais competente em relação a cada um dos alunos. Como afirma Moll (1990),

Vygotsky nunca especifica que formas de assistência social devem ser dadas aos aprendizes (...) Escreveu sobre colaboração e direcção, sobre assistir as crianças (...) através da demonstração, questões orientadoras, ou pela introdução dos elementos iniciais para a resolução das tarefas” (...) mas nunca especificou, não foi além destas prescrições gerais. (p. 11, aspas no original)

De acordo com Daniels (2001),

Moll (1990) sugere que o foco de mudança na ZDP deve ser posto na criação, desenvolvimento e comunicação de sentidos, através da utilização colaborativa de meios mediacionais e não através da transferência de competências instrumentais dos pares mais para os menos competentes. (p. 60)

Assim, a ZDP relaciona-se directamente com a noção de mediação, de apropriação e de atribuição de significados, sendo estes os três pólos essenciais que os professores devem ter em consideração quando elaboram tarefas académicas ou quando tomam decisões sobre as práticas pedagógicas a desenvolver com os estudantes. Desenvolvimentos posteriores desta abordagem (César, 1994a, 1994b, 1997, 1998, 2000b, 2003a; César & Torres, 1998a, 1998b) têm evidenciado que não é apenas o par mais competente que progride quando os alunos trabalham colaborativamente, mas os dois ou mais participantes nesse processo interactivo, o que é particularmente relevante, do ponto de vista pedagógico (Almeida, 2004; César, 1998, 2000a, 2003a), pois torna o trabalho colaborativo uma abordagem eticamente sustentável e inclusiva.

Como já referimos, o trabalho colaborativo pode ocorrer entre os elementos de uma diáde ou entre os elementos de um grupo. Porém, alguns cuidados devem ser tidos em conta para que as mais valias desta abordagem se concretizem, isto é, é preciso dispor de instrumentos que permitam conhecer as competências dos alunos, de modo a existirem critérios para a constituição das díades ou grupos (César, 2003a). As díades ou grupos devem ser formados de tal forma que o papel de par mais competente possa ser desempenhado alternadamente pelos dois elementos da diáde ou pelos vários elementos do grupo, para que o processo de trabalhar colaborativamente possa contribuir para o desenvolvimento da auto-estima positiva, geral e académica, de todos os participantes, evitando ainda situações de dependência. Isto consegue-se através da concepção de tarefas complexas, que exijam a mobilização de conhecimentos e competências variados, não se restringindo aos conhecimentos académicos e às competências a que a

aprendizagem escolar mais frequentemente apela. Deste modo, mesmos os estudantes cujas culturas mais se afastam das culturas da escola e dos conhecimentos académicos, poderão aperceber-se de que podem ter sucesso na realização das tarefas. Outro cuidado a ter na gestão das díades ou grupos mais alargados é alterar a sua composição durante o ano lectivo. Assim, pode promover-se o desenvolvimento sócio-afectivo dos participantes e, sobretudo, evitar que se criem relações de dependência entre os participantes, contrárias ao desenvolvimento da autonomia, quer em relação ao professor quer aos seus pares.

Retomando a importância das tarefas na concretização das potencialidades do trabalho colaborativo, surge o constructo de marcação social (*marquage social*), entendido, segundo Doise (1988/2001), como “(...) a intervenção das regulações sociais nas coordenações de natureza cognitiva” (p. 117). As coordenações cognitivas accionadas pelos sujeitos configuram a maior ou menor facilidade com que estes resolvem as tarefas. Existir uma regulação social desses recursos cognitivos significa que, quando as tarefas são reconhecidas como próximas de outras que já foram resolvidas na vida quotidiana, o sujeito tem maior facilidade em mobilizar os necessários recursos cognitivos, uma vez que estes já foram utilizados, com sucesso, noutras ocasiões. Como referem Perret-Clermont e Nicolet (1988/2001), existir marcação social numa tarefa significa que o sujeito pode recorrer a atribuições de sentido e a padrões de resposta de que já dispõe nos seus recursos cognitivos pelo que, mais facilmente, tem sucesso na resolução da tarefa.

A marcação social das tarefas é um constructo importante em educação de adultos uma vez que estes, pelas suas vivências mais longas do que as das crianças e jovens e, potencialmente, mais diversificadas, poderão ser capazes de reconhecer a marcação social em mais tarefas. Como afirmam Zittoun, Muller e Perret-Clermont (2006), “(...) a significação da tarefa não é um dado adquirido” (p. 127). Segundo estas autoras, os indivíduos interpretam a tarefa e (re)constroem-na a partir das suas diferentes culturas. É através dos recursos simbólicos de que os indivíduos dispõem (linguagens, normas e formas de pensar mais habituais) que constroem sentidos para a tarefa. Assim, é importante que, em cenários de educação formal, em que os participantes são adultos, as tarefas tenham marcação social, isto é, que sejam passíveis de interpretação e reconstrução através dos recursos cognitivos reflexivos dos indivíduos a quem se destinam. Para isto pode contribuir, por exemplo, a construção de tarefas que envolvam artefactos característicos das culturas dos participantes o que,

além de ser mais facilmente reconhecido, pode promover a valorização das diversas culturas em presença, promovendo uma educação intercultural, que contribui para a concretização dos princípios da escola inclusiva. Por exemplo, na disciplina de português podem ser utilizados textos de autores lusófonos de diferentes nacionalidades e não apenas de escritores com nacionalidade portuguesa; na disciplina de matemática, podem ser utilizadas ferramentas materiais típicas de culturas africanas, como os batiques (Teles, 2005; Teles & César, 2005) ou de outras culturas (Favilli, Oliveiras & César, 2003; Favilli et al., 2004).

Conceber tarefas com marcação social só nos parece possível numa concepção de currículo como projecto e processo, bem como de professor enquanto construtor desse projecto, que se concretiza com a colaboração dos participantes, em função da realidade histórico-cultural em que a aprendizagem tem lugar. Numa perspectiva de currículo nacional prescritivo e uniforme, a marcação social das tarefas só existirá para os alunos cujos conhecimentos e culturas mais se aproximem dos conhecimentos académicos e culturas hegemónicas, que cabe à escola veicular. Como reflectia Freire, a propósito da alfabetização dos trabalhadores rurais nordestinos, no início dos anos 60, como poderiam aqueles adultos aprender a ler, cansados depois de um dia de trabalho árduo, ou desanimados por não terem conseguido trabalhar, com frases como “A Eva come as uvas” (Freire, 1967/1982, p. 104), se não conheciam nenhuma Eva nem nunca tinham provado uvas?

Quando as tarefas apresentam marcação social para os sujeitos podem constituir-se como ferramentas mediadoras para a sua inclusão. No campo da educação de adultos esta é uma decisão ao nível da gestão curricular e, como tal, uma decisão pedagógica. Mas, como qualquer decisão pedagógica, é configurada pelas opções políticas dos educadores. Em educação não há opções neutras pelo que, se pretendemos incluir estudantes com histórias repetidas de insucesso académico e em risco de abandono escolar, é de considerar a opção de torná-los participantes legítimos (Lave & Wenger, 1991), não apenas na concretização das tarefas mas, também, na sua concepção e avaliação, como pode suceder no trabalho de projecto colaborativo. Esta participação pode contribuir para a atribuição de sentidos (Bakhtin, 1929/1981) aos seus percursos académicos e, desta forma, tornar-se menos provável que os abandonem.

Como refere César (2003a), para que as potencialidades do trabalho colaborativo se concretizem, há que associá-lo à negociação de um contrato didáctico (Brousseau, 1998; Schubauer-Leoni, 1986) e a um metacontrato institucional coerentes (Schubauer-

Leoni & Perret-Clermont, 1997). Schubauer-Leoni (1986) relembra os três pólos da relação didáctica, professor, aluno(s) e saber, considerando que as suas relações são organizadas através do contrato didáctico, salientando que “(...) a função do contrato didáctico é gerar sentido a propósito dos saberes ensinados” (p. 141). Assim, o contrato didáctico corresponde ao conjunto de regras implícitas e, mais raramente, explícitas, reguladoras das relações professor/aluno(s)/saber(es) em cenários de educação formal e configura os sentidos produzidos pelos intervenientes na relação didáctica (Brousseau, 1998; Schubauer-Leoni, 1986). Geralmente, o contrato didáctico mantém-se estável ao longo do tempo, só se tornando evidente quando existem momentos de ruptura (Brousseau, 1998). Porém, quando se pretende negociar e implementar um contrato didáctico inovador torna-se imprescindível explicitarem-se algumas das regras que se pretendem modificar, para garantir a adesão dos estudantes (César, 2003a), mesmo quando se trata de estudantes adultos. Esta adesão ao novo contrato didáctico é, geralmente, progressiva, pois implica modificar formas de estar, de ser, de sentir, de agir e de reagir, de pensar, o que é um processo lento.

O sucesso da implementação de práticas de sala de aula como o trabalho em diáde ou o trabalho de projecto colaborativo exige o estabelecimento de um contrato didáctico que promova a autonomia e a co-responsabilização dos estudantes e que facilite a comunicação do tipo horizontal (estudante/estudante), em detrimento da comunicação de tipo vertical (professor/estudante) (César, 2000b, 2003a). Em educação de adultos, a proposta de contrato didáctico apresentada pelo professor não deve surgir como definitiva, mas ser apresentada como flexível e passível de negociação. Como refere César (2000b), passar de um contrato didáctico habitual para um mais inovador é um desafio para os professores, pois os estudantes tornam-se mais críticos em relação aos saberes que têm de apropriar, às tarefas que lhes cabe concretizar e às avaliações dos seus desempenhos. Ao professor exigem-se mais competências do que as necessárias nas aulas predominantemente expositivas que enquadram o contrato didáctico habitual como, por exemplo, saber formar as díades ou grupos e fazê-las aceitar pelos estudantes, conceber tarefas que permitam que os diversos estudantes trabalhem na zona de desenvolvimento proximal, ou construir, com os estudantes, instrumentos de avaliação adequados às práticas pedagógicas implementadas.

Como refere Schubauer-Leoni (1986), numa escola, cada turma tem os seus próprios contratos didácticos, que são enquadrados por uma situação institucional mais ampla, ou seja, existe “(...) um contrato sobre o contrato representado por um conjunto

de potencialidades a partir das quais se constituem contratos específicos” (p. 140). O meta-contrato institucional sobrepõe-se ao contrato didáctico e configura os sentidos que os participantes atribuem aos conhecimentos e à participação no cenário educativo (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997).

Como discutimos, para que as potencialidades pedagógicas do trabalho colaborativo se actualizem, é necessário que sejam atendidas diversas circunstâncias relacionadas com a natureza das tarefas e condições em que estas são apresentadas, com o contrato didáctico e o meta-contrato institucional, bem como com a composição das diádes ou grupos, em termos de conhecimentos e competências. Estas condições configuram e são configuradas pelas interacções sociais que têm lugar nos cenários de educação formal e que constituem um ponto de partida fundamental para o trabalho colaborativo, como tem sido salientado por diversos autores que realçam a importância das interacções sociais no desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional, facilitando a apropriação de conhecimentos, bem como a mobilização e desenvolvimento de competências (Almeida, 2004; Carvalho, 2001; César & Oliveira, 2005; César et al., 2000; Correia & César, 2001; Kumpulainen & Mutanen, 1999; Perret-Clermont & Nicolet, 1988/2001; Teles, 2005; van der Linden et al., 2000). Aceitar que as interacções sociais são uma componente indissociável da aprendizagem significa que concebemos a aprendizagem inextricavelmente ligada ao social, aos outros, não só aos outros que povoam os cenários em que as aprendizagens têm lugar, mas também outros que assumem vozes nas mentes dos indivíduos. Como já discutimos, é neste sentido que concebemos a aprendizagem como dialógica e que colocamos os diálogos e as interacções sociais no cerne dos processos de aprendizagem.

Para que as interacções sociais facilitem as aprendizagens há que assegurar a existência de uma base comum de construção de sentidos (Bakhtin, 1929/1981), entre os intervenientes nas interacções. Wertsch (1991) dá-nos conta da construção de sentidos partilhados através do constructo de intersubjectividade. Este é também abordado por Grossen (1999) que, para o efeito, retoma os três pólos da relação didáctica (Perret-Clermont, 1990, 1992), realçando o carácter intersubjectivo da aprendizagem, considerando que o professor apresenta o objecto do saber aos alunos em função das representações/expectativas do professor em relação aos conhecimentos e competências dos alunos. Por seu lado, os alunos apropriam o objecto do saber com base na compreensão que desenvolvem sobre as intenções do professor; o objecto do saber é interpretado pelos alunos e pelo professor, interpretação essa que não se encontra inscrita

no objecto do saber, mas que é construída pelos agentes envolvidos na relação didáctica. Para Grossen (1999), a aprendizagem é um processo intersubjectivo e

(...) a intersubjectividade designa a capacidade para cada participante ter em conta o ponto de vista do outro, quer dizer, orientar o seu próprio discurso em função do que ele pensa ser a compreensão do outro e, inversamente, orientar a sua própria compreensão em função das intenções que ele pensa que o outro tem. A intercompreensão repousará, então, sobre a partilha dos pressupostos implícitos que formariam um conjunto de regras tácitas (...) que Rommetveit designa por “metacontrato de comunicação” (p. 7, aspas no original)

Como refere esta autora, para que os estudantes aprendam, têm de ser capazes de orientar a sua actuação para o que pensam serem as expectativas do professor em relação aos seus desempenhos, procurando que a sua actuação evidencie, perante o professor, que apropriaram os conhecimentos e desenvolveram as competências esperadas. Esta actuação do estudante de acordo com o que pensa serem as expectativas do professor é o que Perrenoud (1995) designou como “(...) ofício de aluno” (p. 13). Não ser capaz de desempenhar este ofício de forma credível conduz ao insucesso académico. Porém, este ofício é tanto mais difícil de desempenhar quanto mais as culturas dos estudantes se afastarem das culturas da escola. No caso dos estudantes adultos, este divórcio cultural, entre a escola e a vida, que frequentemente já os levou ao insucesso no ensino regular, torna a conduzir ao insucesso académico, no ensino recorrente. Quebrar o ciclo do insucesso passa por criar uma plataforma de entendimento em que as interacções sociais tenham sentido para os participantes.

Grossen (1999) faz referência aos meta-contratos comunicacionais que permitem que os sujeitos construam estados intersubjectivos com base na comunicação. Sem esta construção de sentidos, a participação não é possível e, sem ela, qualquer possibilidade de aprendizagem fica comprometida (Lave & Wenger, 1991; Rogoff et al., 2001). Assim, o estudo da cognição e seu desenvolvimento passa por estudar as situações interpessoais em que os agentes (adultos e crianças, professores e alunos, peritos e aprendizes) se implicam na apropriação de conhecimentos, bem como na mobilização e no desenvolvimento de competências.

Para que a aprendizagem seja possível é, então, fundamental que os participantes criem entre si, uma intersubjectividade, isto é, “A aprendizagem dialógica só é bem sucedida quando os participantes têm sucesso na criação e manutenção de compreensões partilhadas” (Elbers & de Haan, 2004, p. 17). Com o constructo de intersubjectividade “Trata-se de entender não apenas como acontece a comunicação

entre pessoas ou consciências, mas de compreender como, através dela, ocorre o próprio processo de construção de identidade” (Hamido, 2005, p. 174). Neste excerto, esta autora estabelece a ponte entre a existência de sentidos partilhados e as identidades dos participantes na interacção. Ser capaz de partilhar os sentidos com a comunidade escolar pode gerar situações conflituais a nível identitário, especialmente quando as culturas académicas questionam, ou mesmo põem em causa, modos de agir, de pensar e de sentir utilizados pelos estudantes nas comunidades sociais em que se encontram inseridos (César, 2002a). Por exemplo, quando os estudantes habitam bairros degradados de ocupação clandestina podem ter acesso a bens de consumo (electricidade e água potável) através de expedientes ilegais, o que pode dificultar a compreensão e o cumprimento de algumas regras de funcionamento da instituição escolar como, por exemplo, terem de pagar a matrícula no início do ano lectivo, existirem regras a serem cumpridas na requisição de livros na biblioteca escolar, entre outras. Porém, nestes casos, a socialização que acompanha os processos de participação nos cenários de educação formal pode ter um papel estruturante nas vidas destes estudantes, à medida que estes se tornam participantes legítimos na comunidade de aprendizagem.

Valsiner (1997) define intersubjectividade como “(...) um meta processo de reflexividade que opera num tempo irreversível, que leva constantemente à criação, manutenção e mudança do que é pessoal naquela pessoa” (p. 47) referindo-se, assim, às implicações da construção de sentidos partilhados nos diversos *selves* (Hermans, 2001, 2003). Segundo a perspectiva de Valsiner (1997) a intersubjectividade é, também, um “(...) meta processo de criar os bancos de significado da (futura) actividade dialógica” (p. 48, parêntesis no original).

A aprendizagem é referenciada como ligada aos cenários em que tem lugar, por influência de Vygotsky e seus colaboradores, mas continua a decorrer investigação sobre os processos inerentes à apropriação dos conhecimentos a nível individual, aquilo que César (2001) e Grossen (2001) designam por sujeitização (*subjectivation*). Para Grossen (2001), a sujeitização consiste num “(...) processo pelo qual os indivíduos se apropriam de (e transformam) o que aprendem em algo que subjectivamente consideram ser pessoal” (p. 3, parêntesis no original). A sujeitização (César, 2001; Grossen, 2001), como afirma Hamido (2005),

(...) refere-se precisamente a formas reflexivas (e não apenas operacionais) de apropriação do conhecimento, que não são vistas como estritamente individuais, mas como construídas socialmente, na interacção com outros e no contexto de ecologias

grupais e institucionais que tornam presente (ainda que por vezes implicitamente) formas contratuais de sentir, pensar e agir. (p. 168, parêntesis no original)

A aprendizagem é um processo individual e social ou, como afirma Tudge (2004), “A competência ou a compreensão é, por isso, simultaneamente, inteiramente individual e inteiramente social” (p. 201). Se é verdade que ninguém aprende sozinho, é também verdade que ninguém aprende sem aprender a reflectir sobre a experiência.

4.5. Contributos do trabalho colaborativo para a educação inclusiva e a educação de adultos

A maior inclusividade das práticas passa pela promoção do trabalho colaborativo, dado que este proporciona interações sociais ricas, facilitadoras da apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento de competências, num cenário de respeito e de valorização da diferença (...). Adequa-se à educação de adultos e à área de estudo de educação ambiental (EA).
(Courela & César, in press c, s.p.)

O trabalho colaborativo, e a aprendizagem colaborativa que se espera que ocorra, não são, apenas, modalidades pedagógicas que podemos encontrar nos cenários de educação formal. Como já afirmámos, a colaboração é, também, uma forma de estar na vida, de sentir e de actuar (Panitz, 1999), em que se assume que vivências mais sustentáveis são construídas com os outros e não contra os outros. Diversos autores que têm trabalhado na área da educação de adultos (Brookfield, 1987, 1995, 2006; Elias & Merriam, 1980; Faure et al., 1977; Freire, 1967/1982, 1975, 1977, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 1999, 2000; Knowles, 1986a, 1986b; Lengrand, 1971; Lindemann, 1926; Mezirow, 1991), não obstante as diferenças entre as várias abordagens, têm considerado a pertinência da aprendizagem colaborativa e participatória em educação de adultos.

Imel (1991) aponta algumas características da aprendizagem colaborativa que podem contribuir para a sua adequação à educação de adultos, nomeadamente:

- a) o facilitador [professor/formador] e os aprendentes tornam-se participantes activos nos processos educativos;
- b) a hierarquia entre os facilitadores e os aprendentes é eliminada;

- c) é criado um sentimento de comunidade;
 - d) o conhecimento é criado, não transferido;
 - e) considera-se que o conhecimento está localizado na comunidade e não no indivíduo.
- (*What is collaborative learning*)

A alínea a) remete-nos para a adequação de uma abordagem da educação de adultos enquanto participação em comunidades de aprendizagem. Como já temos vindo a discutir, consideramos que a existência e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, em cenários de educação formal, constitui uma opção que se revela adequada à educação de adultos, especialmente sendo pouco escolarizados que, ao tornarem-se membros de uma comunidade de aprendizagem, se incluem num ambiente mais semelhante a outros que experienciam enquanto adultos, não (re)vivendo uma experiência escolar de insucesso académico e abandono escolar. Como refere Imel (1991), nesta perspectiva, o conhecimento encontra-se na comunidade, alínea e) da citação, na medida em que é através das interacções sociais que se desenvolvem, mediadas pelos artefactos existentes na comunidade, que o indivíduo aprende. O adulto, bem como as crianças e os jovens, precisa de construir sentidos para as suas experiências de aprendizagem e este aspecto é tanto mais relevante quanto a vida adulta se caracteriza por uma multiplicidade de papéis em que o de estudante é, frequentemente, relegado para último plano, tornando-se frequente a desistência do projecto académico. É interagindo na comunidade e integrando as aprendizagens resultantes nas suas estruturas cognitivas, através de processos de sujeitização (César, 2001), que o sujeito aprende. Portanto, como refere Imel (1991), na alínea d) da citação, o conhecimento é transformado, passando do plano interpessoal para o intrapessoal, constituindo recursos cognitivos reflexivos, passíveis de serem utilizados pelo adulto noutras situações.

Imel (1991) aponta, ainda, como uma mais valia da aplicação da aprendizagem colaborativa à educação de adultos, o desaparecimento da relação hierárquica entre facilitador e educandos, alínea b) da citação. Contudo, não é o seu desaparecimento que nós parece viável, mas sim equacionar as distribuições relativas de poder e, sobretudo, a forma como esse mesmo poder é usado por quem o detém de forma mais acentuada. Isto implica dar voz aos que são mais frequentemente silenciados – os estudantes – mas também criar condições para que se transformem em participantes legítimos, que assumem responsabilidades várias no seu processo educativo e de participação cívica.

É preciso que deixe de se encarar o conhecimento como algo acabado, exterior aos educandos e ao educador, a transmitir por este último, passando a encarar-se o

conhecimento como um produto da (inter)acção social. O educador, à maneira freireana, torna-se um entre os membros da comunidade, empenhado, tal como os outros, na construção do conhecimento. Porém, a sua função não se simplifica relativamente à que desempenharia, enquanto transmissor do conhecimento, uma vez que lhe cabe contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem propício ao trabalho colaborativo, à aprendizagem autónoma e responsável. Esta função é também complexificada pela própria natureza das tarefas, que implicam maiores graus de incerteza, de risco, tendo o professor de ser capaz de encarar a aprendizagem como um processo de co-aprendizagem (Papert, 2001), o que implica (re)definir o papel e as expectativas mútuas de professores, alunos, e demais agentes educativos.

A circunstância de qualquer membro da comunidade de aprendizagem poder desempenhar o papel de perito, em função das suas competências e não de um estatuto exteriormente atribuído, pode proporcionar o desenvolvimento da auto-estima positiva, geral e académica, configurando a construção de identidades mais consistentes. O processo educativo torna-se mais democrático, mais próximo de um modelo societal mais inclusivo. O sentimento de comunidade, que Imel (1991) refere, alínea c) da citação, corresponde ao sentimento de pertença à comunidade, que advém do estabelecimento de relações afectivas fortes entre os membros dessa mesma comunidade. Estas assumem grande relevância, não só porque a componente afectiva é indissociável dos processos de aprendizagem (César, 2003a) mas, também, porque proporciona um valioso recurso pessoal a que o adulto pode recorrer, evitando que, eventualmente, incorra, de novo, em vivências de insucesso académico.

Para que a aprendizagem colaborativa seja viável há que assegurar um ambiente securizante e democrático, em que a competição hostil seja desencorajada e o respeito mútuo seja promovido (Sheridan, 1989). Embora a responsabilidade pela construção do ambiente de aprendizagem envolva educandos e educador, cabe a este último uma maior responsabilidade na tarefa (Brookfield, 1986) uma vez que, por muito democrático que seja o cenário em que a aprendizagem tem lugar, no sistema de educação formal, o educador tem poderes e responsabilidades distintos dos que cabem aos educandos, mesmo tratando-se de adultos. Ao educador cabe, também, apresentar e discutir o contrato didáctico (Brousseau, 1998; César, 2003a; Schubauer-Leoni, 1986), assegurando que os recursos humanos e materiais estão disponíveis para a aprendizagem.

Imel (1991) reflecte sobre algumas das dificuldades na implementação da aprendizagem colaborativa em educação de adultos. Uma delas diz respeito à possibilidade de emergência de fenómenos de competição e individualismo, que também existem noutros cenários em que a vida adulta se desenvolve e que não estimulam o trabalho colaborativo, quando ocorrem dentro do grupo ou comunidade onde se procura que todos e cada um actuem como participantes legítimos (Lave & Wenger, 1991). Provavelmente, a anterior experiência escolar dos adultos, enquanto crianças e/ou jovens, não decorreu numa escola que promovesse o trabalho colaborativo que, mesmo actualmente, tem menos expressão do que as práticas de ensino expositivo. Assim, como já referimos no Ponto 4.4.3., o processo de apropriação dum contrato didáctico que não estimule a competição mas a colaboração é um processo lento e não isento de conflitos, por vezes, até, de avanços e recuos. A nível institucional também pode acontecer que as regras de funcionamento, isto é, o meta-contrato institucional, não sejam favoráveis ao trabalho colaborativo, pelo que cabe ao educador uma acção reivindicativa de práticas organizacionais mais propícias ao que considera ser mais adequado para os educandos. Caso se trate de uma instituição em que existam diversos professores/formadores, como é o mais usual, uma acção colaborativa entre eles não só funciona como um elemento de pressão junto dos órgãos de gestão, mas também pode proporcionar aprendizagens úteis na implementação de ambientes mais inclusivos.

Os ambientes de aprendizagem propícios ao trabalho colaborativo são, também, favoráveis à operacionalização dos princípios da educação inclusiva, pois fomentam o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Enquanto participantes nas práticas de uma comunidade (de aprendizagem), cada um poderá encontrar tarefas com marcação social, na concretização das quais pode mobilizar e desenvolver conhecimentos e competências reconhecidos e valorizados pelos seus pares, com efeitos no desenvolvimento da auto-estima positiva geral e académica, permitindo construir identidades mais consistentes e projectos de vida mais viáveis.

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVA EPISTEMO-METODOLÓGICA

5.1. O percurso da professora/investigadora

Podemo-nos covencer de tudo. Basta querer muito.

(Reis, 2007, p. 140)

Neste ponto desenvolveremos uma breve narrativa sobre o percurso pessoal e profissional da professora/investigadora pois, como afirma Stake (1995), consideramos importante que o investigador dê a conhecer um pouco de si para que melhor se entenda o seu trabalho.

A escolha da profissão docente surgiu na sequência da descoberta, mais ou menos precoce, do gosto de ensinar, entendido como a promoção das aprendizagens. A entrada na profissão docente, em 1989/1990, e o seu exercício posterior foram acompanhados da construção de um sentimento ambivalente, pois se nos sentíamos realizadas profissionalmente, pela crença no contributo para a formação académica e pessoal dos estudantes (ensinos básico e secundário, área de ciências naturais) e estabelecíamos relações interpessoais amistosas, havia uma certa inquietação (que nunca nos abandonou...) por vislumbramos a rotina e a estagnação profissional, como realidades muito prováveis, num futuro mais ou menos próximo.

No início dos anos 90, procurámos alargar o leque de possibilidades de actividade profissional, tendo desempenhado funções na área de controlo da qualidade alimentar. À medida que os anos 90 iam avançando, sentíamos que cada vez conhecíamos menos uma área de interesse crescente, o ambiente e a educação ambiental (EA) e, por isso, decidimos inscrever-nos no curso de mestrado em engenharia sanitária (Courela, 2000, 2001, 2002a, 2002b). Após a conclusão da componente lectiva do curso de mestrado, colaborámos numa empresa de consultoria ambiental, embora mantivéssemos também a docência, actividade que viríamos a interromper por razões

particulares, passando a dedicar-nos, a par das funções na escola cujo quadro integramos, desde 1991, à formação profissional, tendo como públicos-alvo desde desempregados com baixas habilitações literárias até professores dos ensinos básico e secundário e outros trabalhadores qualificados. Na escola fomos passando de horários mistos para horários em regime nocturno, tendo leccionado o 12º ano de escolaridade da via de ensino, o Curso Complementar Liceal Nocturno (CCLN), o ensino recorrente segundo o sistema de ensino por unidades capitalizáveis (SEUC) e os currículos do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC. Desta forma, houve um embrenhar progressivo na educação de adultos, que nos foi apaixonando, constituindo-se como um foco de interesse, mas também de insatisfação, tomando forma o desejo de não sermos apenas mais uma praticante ocasional da educação de adultos, mas podermos contribuir para melhorar esta faceta da realidade educativa, que se tornara tão interessante e desafiadora.

À escola afluía, então, um elevado número de jovens e adultos com o intuito de terminar o 3º ciclo ou concluir o ensino secundário e que, na sua larga maioria, tinham abandonado a escola após um passado de insucesso académico e, mais raramente, por imperativos de ordem pessoal, que os tinham conduzido para o exercício de uma actividade profissional, em detrimento da académica. Entre estes estudantes encontrava-se um número significativo de jovens e adultos oriundos recentemente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs), com dificuldades de inclusão social e que viam a escola como uma via para conseguir ter acesso a uma vida melhor. As dificuldades de compreensão da língua portuguesa, uma vez que esta funcionava frequentemente como uma segunda língua, bem como de aprendizagem (por diferenças curriculares na escolaridade já percorrida), eram potenciadoras de novo desencanto (Courela, 1999).

O conselho executivo da escola e a maioria dos professores do ensino nocturno procuravam responder a esta heterogeneidade com práticas mais inclusivas, promotoras do sucesso académico dos estudantes. Assim, os professores do ensino nocturno acolheram com entusiasmo a publicação do Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, (SEEI, 1996b) e, a partir do ano lectivo de 1998/1999, constituímos turmas do 3º ciclo do ensino recorrente com currículos em alternativa ao SEUC, cujos conselhos de turma integrámos. Os currículos em alternativa exigiam que os professores se assumissem como construtores do currículo e que implementassem práticas pedagógicas diferentes das do SEUC, promotoras do sucesso académico e da inclusão escolar e social dos

estudantes; assim, criaram-se as condições necessárias para os professores acompanharem a planificação, operacionalização e avaliação curriculares de uma reflexão crítica e colaborativa sobre as práticas pedagógicas. A participação nas reuniões semanais dos conselhos de turma, das turmas de currículos em alternativa, que existiram na escola, ocorreu a par do início da colaboração, como investigadora, no projecto *Interacção e Conhecimento*, ou seja, desde 1999, e da conclusão da dissertação de mestrado. Desta forma, criou-se a figura do investigador colectivo (Leite, Rocha, & Pacheco, 1995), que nos permitiu aprofundar um quadro de referência teórico que sustentasse as práticas que fomos desenvolvendo. Em Maio de 2003, submetemos à apreciação do Conselho Científico da FCUL o projecto de doutoramento; durante o ano lectivo de 2003/2004 usufruímos de licença sabática, concedida pelo Ministério da Educação que, assim, concedeu um suporte especial para a realização deste estudo. O conselho executivo da escola emitiu um parecer favorável à concretização desta tese, vinculado ao parecer do conselho pedagógico. O conselho executivo da escola, ouvido o conselho pedagógico, respondeu positivamente à solicitação da investigadora, no sentido de usar o nome da escola nesta tese, bem como em aceder às fontes consideradas úteis para a investigação.

Em 2004, já com um percurso como jovem investigadora que incluía algumas publicações, nacionais e estrangeiras (Courela, 2003b, 2005; Courela & César, 2003a, 2003b, 2004) tornámo-nos membro do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL). Nos anos lectivos de 2004/2005, 2005/2006 e 2006/2007 solicitámos ao Ministério da Educação equiparação a bolseira com vencimento, pedido esse que foi indeferido. Em 2006 decidimos participar no concurso promovido pela FCT, que nos atribuiu bolsa para doutoramento, desde 1 de Outubro de 2006. A partir da mesma data foi-nos concedida equiparação a bolseira, sem vencimento, por parte do Ministério da Educação, o que nos permitiu dedicar, a tempo inteiro, à escrita desta tese, no presente ano lectivo, algo essencial para que pudessemos concluir este trabalho. Durante estes anos, continuámos o trabalho de divulgação de análises preliminares dos dados e de construção de um quadro de referência teórico, expressos em diversas publicações (Courela & César, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, in press a, in press b, in press c, in press d). Assim, a par da realização da tese de doutoramento, a inserção no projecto *Interacção e Conhecimento* e no CIEFCUL veio consubstanciar o desejo de partilhar as investigações realizadas com outros investigadores, nacionais e internacionais, com que fomos

contactando em diversos eventos da especialidade, bem como de desenvolver um trabalho colaborativo de investigação que incluiu discussões temáticas, acções de formação e cursos para futuros professores e professores dos ensinos básico e secundário, participação em projectos de investigação e escrita de artigos em revistas nacionais, estrangeiras, capítulos de livros nacionais e internacionais e actas de congressos. Por isso mesmo, vemos o trabalho de doutoramento como uma parte do percurso efectuado, mas também como uma ponte para o percurso futuro, que pretendemos continuar a percorrer.

5.2. Problematização

*É uma das raras certezas que me trouxe a
experiência de uma vida: é preciso acreditar,
sim, acreditar em si próprio.*

(Giroud, 2001, p. 277)

Na União Europeia (UE), a população adulta tem vindo a efectuar percursos académicos cada vez mais longos, situação que Portugal tem tido dificuldade em acompanhar, pelo menos para uma considerável parte da população, tendo progredido muito mais lentamente do que a maioria dos referidos países (Eurostat/Labor Force Survey, 2006). De acordo com os últimos dados publicados pelo Eurostat/Labour Force Survey (2006) à data da escrita deste texto, referentes ao ano de 2005, a população adulta (dos 25 aos 64 anos), que actualmente corresponde aos 27 países da UE, 69,3% têm como habilitação académica o ensino secundário completo, sendo, em Portugal, de apenas 26,5% o referido valor (ver Quadro 18, Capítulo 1). De acordo com os dados dos Censos de 2001 (INE, 2001) este valor é ainda mais desfavorável, sendo referido o valor de 15,4% (ver Quadro 16, Capítulo 1) para a população completar o ensino secundário como nível de escolaridade.

Segundo os dados dos Censos de 2001 (INE, 2002), 72,8% da população residente em Portugal apresenta como habilitação académica o 9º ano de escolaridade ou menos, sendo a fracção correspondente ao 6º ano de escolaridade, ou menos, de 60,1% (INE, 2002). A situação continua preocupante, mesmo nas camadas mais jovens

da população, devido à persistência de fenómenos como o insucesso académico, a saída antecipada e a saída precoce do sistema educativo (Rosa, 2004).

Assim, não obstante os progressos efectuados em educação de adultos na sociedade dita ocidental, especialmente após a 2ª Guerra Mundial, os ecos e os exemplos dos outros países tardaram a chegar a Portugal. Entre nós tem persistido a ausência de uma política pública e concertada de educação de adultos, a par de pseudo soluções que, até finais dos anos 60, do século XX, se centravam na alfabetização. Nas décadas seguintes, a educação escolar de adultos alargou-se aos outros níveis de escolaridade, mas manteve um carácter essencialmente escolarizante.

À data de realização do currículo em alternativa de que trata esta investigação, na escola pública portuguesa, a população adulta que pretendia completar as habilitações académicas tinha como principal oferta educativa, ao nível do 3º ciclo do ensino básico recorrente, o SEUC. Os reduzidos níveis de sucesso académico (Pinto et al., 1998) iluminam, pelo menos em parte, a desadequação do SEUC a muitos estudantes que se inscrevem no ensino recorrente. A incompatibilidade, ao nível das competências, entre o modelo de estudante desejável no SEUC e os jovens e adultos que procuram esta modalidade de ensino conduziu, em algumas escolas, à realização de adaptações curriculares, procurando-se adequar o currículo aos estudantes. Estas situações eram conhecidas e aprovadas pelos órgãos competentes de tutela, situação que culminaria na publicação do Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b), que autoriza a criação de turmas com currículos em alternativa aos do ensino básico, regular e recorrente.

Com a possibilidade de implementação de currículos em alternativa passa a exigir-se, aos professores, que se assumam como construtores do currículo (Branquinho, 2002; Branquinho & Sanches, 2000; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Roldão, 1999a; Stenhouse, 1991) e à escola que promova as condições adequadas para uma gestão curricular territorializada e flexível, promotora da inclusão escolar e social de jovens e adultos.

Na escola onde exercemos a actividade profissional e onde decorreu esta investigação, o público-alvo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, caracterizava-se, conforme refere Courela (1999), pela diversidade, incluindo elevado número de estudantes oriundos dos PALOPs, com reduzido desenvolvimento de competências ao nível do domínio da língua portuguesa, uma vez que esta funcionava, frequentemente, como segunda língua, com culturas diferenciadas e, tantas vezes,

vivendo situações de desenraizamento e carências a nível de necessidades básicas (precaridade de trabalho, insalubridade das habitações), mas que procuravam na escola uma via para a inclusão social e profissional. A estes estudantes juntavam-se os jovens provenientes do ensino diurno, com um passado de insucesso académico acumulado e os adultos que procuravam na escola uma via para a promoção pessoal e profissional. Assim, o público-alvo era constituído por jovens e adultos com uma auto-estima académica negativa e com um passado de insucesso académico, sem hábitos de trabalho intelectual e, portanto, com muito pouca autonomia. Provavelmente, estes estudantes não frequentaram escolas com culturas promotoras da autonomia e as suas vivências, tantas vezes marcadas por longas ausências de qualquer sistema de educação e formação formais, bem como por desempenhos profissionais intelectualmente pouco estimulantes, não desenvolveram competências de autonomia em relação ao professor, facilitadoras do acesso ao sucesso no ensino recorrente, segundo o SEUC.

A decisão de aceitarmos o convite, endereçado pela assessora técnico-pedagógica do conselho executivo para o ensino nocturno, que, como já referimos, designaremos apenas por assessora, para integrarmos o conselho de turma que elaboraria um currículo em alternativa para um grupo de estudantes da escola, com manifesta inadaptação ao SEUC, surgiu na sequência da crença na possibilidade de construirmos, na escola, um currículo mais adaptado a esses estudantes, que contribuisse para quebrar o ciclo de insucesso académico e abandono escolar. Como docente, e na sequência de uma experiência já anteriormente desenvolvida com outro currículo em alternativa (Courela, 2003a), seria um desafio participar neste projecto, que encarámos, como um possível projecto de investigação-acção, pois tínhamos uma clara intenção de intervenção na realidade educativa imediata, assumindo-nos como (co)construtores do currículo, no contexto de uma prática profissional reflexiva (Stenhouse, 1991; Schön, 2000), além de pretendermos investigar um problema localizado no cenário onde realizámos o trabalho de investigação.

Assim, o projecto de investigação-acção que constitui o cerne desta tese diz respeito à planificação, operacionalização e avaliação de um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, ao abrigo do Despacho Nº 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b). Este projecto surge na continuidade de uma reflexão, a nível de escola, na qual participámos, sobre o insucesso e o (re)abandono escolar, no SEUC, e que tornou clara a discrepância entre o modelo de estudante adulto capaz de aceder ao sucesso no SEUC e o público-alvo deste sistema.

No *design* curricular propusemos a presença da componente de EA, enquanto área de estudo e actuação propícia ao desenvolvimento de competências conducentes ao desenvolvimento da ecoliteracia dos estudantes e ao seu envolvimento em acções de sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade, dirigidas às comunidades escolar, educativa e social. Assumir um papel de agentes na comunidade pode proporcionar, aos estudantes participantes no estudo, o desenvolvimento da auto-estima positiva, geral e académica, facilitadora da construção de identidades mais consistentes. O currículo em alternativa permitiu implementar práticas pedagógicas mais adaptadas aos estudantes, como o trabalho colaborativo, designadamente sob a forma de trabalho de projecto, que facilitaram a emergência e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

Actualmente já foi revogado o Despacho 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b), através do Despacho Normativo Nº 1/2006, de 6 de Janeiro (ME, 2006a), esboçando-se outros caminhos para a educação e a formação de adultos o que não torna este estudo menos pertinente pois, o que nos parece importante, é que cada leitor possa travar um conhecimento tão profundo quanto possível com o caso que apresentamos, de forma a retirar ilações que lhe sejam úteis para a sua actividade, como investigador, docente, formador, elemento de um órgão de gestão duma escola ou *Centro Novas Oportunidades*, construtor de políticas educativas ou cidadão crítico e participativo. Como a história recente ilumina, as modalidades de educação em cenários de educação formal, dirigidas a adultos e a jovens excluídos do ensino regular, vão mudando rapidamente, sem que seja efectuada e divulgada uma avaliação cuidada e rigorosa sobre os sistemas que se vão substituindo, sem se perceber muito bem o porquê e o para quê dessa substituição, como se a vida dos estudantes do ensino recorrente, e a identidade profissional dos docentes que com eles trabalham, fosse assunto de somenos importância. Numa altura em que a luta pela profissionalidade docente já tem dezenas de anos em Portugal e em que a sociedade da informação e do conhecimento é, cada vez mais, uma realidade aqui e agora, entendemos dar o nosso contributo para que os repetidamente excluídos tenham oportunidade de construir o regresso à escola, passando a ter acesso a trabalho qualificado e a um projecto de vida viável. Como educadora, acreditamos que o desenvolvimento e a construção de um projecto de vida pessoal e profissional passa, obrigatoriamente, pela criação de condições para que os outros, habitualmente silenciados, cujas vozes se ocultam, desprovidos de voz, também se

possam desenvolver e encontrar lugar numa sociedade necessariamente mais inclusiva e mais rica na abordagem, respeito e valorização da diferença.

Atendendo ao que discutimos sobre a evolução da educação de adultos em Portugal, até à implementação, no 3º ciclo do ensino básico recorrente, de currículos em alternativa ao SEUC, ou seja, do problema em estudo, emergiram as seguintes questões de investigação:

- Quais os contributos que a escola pode dar para a promoção do sucesso académico de adultos, para quem o SEUC não é um sistema adequado, utilizando a possibilidade de planificar, operacionalizar e avaliar um currículo em alternativa ao SEUC, de acordo com o Despacho Nº 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b)?
- De que formas o conselho de turma, os estudantes e a restante comunidade educativa em regime nocturno, na escola em que decorreu a investigação, se envolveram na (co)construção do currículo do curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*?
- Quais os impactes da participação no curso com currículo em alternativa no desenvolvimento pessoal, académico e profissional destes estudantes?
- Quais os contributos da presença da educação ambiental (EA) no projecto curricular, para o desenvolvimento da ecoliteracia dos estudantes e para a sua acção na sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade nas comunidades escolar, educativa e social?
- Quais as mais valias das práticas pedagógicas implementadas neste currículo em alternativa, designadamente do trabalho colaborativo e do trabalho de projecto, para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes?
- Que potencialidades e constrangimentos podemos identificar na emergência de uma comunidade de aprendizagem inserida num processo de diferenciação curricular?

Conforme já referimos, no projecto de intenção desta tese (Courela, 2003b), o projecto de investigação-acção veio a constituir-se, posteriormente, como um estudo de caso. Esta situação permitiu-nos (re)olhar para o projecto de investigação-acção com uma acuidade e profundidade acrescidas, reflectindo sobre a situação vivida, agora numa postura mais distanciada e consubstanciada por um quadro de referência teórico

mais consistente. Entretanto, não só os estudantes que participaram neste estudo tinham concluído o curso e deixado o cenário educativo onde leccionávamos, como a própria educação de adultos tinha sofrido novas transformações que apelavam a uma maior reflexão.

Os objectivos do estudo decorrem da necessidade de compreender como uma comunidade educativa específica lida com situações complexas de desadaptação de estudantes do 3º ciclo do ensino básico recorrente ao SEUC. Com a planificação, operacionalização e avaliação de um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, a escola procurou proporcionar, a estudantes com insucesso académico no SEUC, a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências equivalentes, previstos nos planos curriculares do 3º ciclo do ensino básico, regular e recorrente. Assumindo esta finalidade e atendendo ao problema e às questões de investigação formuladas, estabelecemos os seguintes objectivos para este estudo:

- Compreender como é que a escola pode contribuir para promover o sucesso académico de estudantes adultos, para quem o SEUC não constitui uma opção adequada, através da planificação, operacionalização e avaliação de um currículo em alternativa ao SEUC;
- Perceber como é que os elementos da comunidade educativa se envolveram na (co)construção do currículo do curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*;
- Conhecer impactes da participação neste curso no desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes participantes nesta investigação;
- Detectar contributos da EA no desenvolvimento da ecoliteracia dos estudantes e na sua acção enquanto agentes de sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade nas comunidades escolar, educativa e social;
- Identificar mais valias das práticas pedagógicas implementadas, designadamente, do trabalho colaborativo e do trabalho de projecto, no desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes;
- Iluminar potencialidades e constrangimentos da emergência de uma comunidade de aprendizagem neste projecto curricular.

Foi para tentar encontrar algumas possíveis soluções para o problema em estudo, bem como algumas respostas às questões de estudo formuladas, que empreendemos esta investigação.

5.3. Opções metodológicas

5.3.1. A abordagem interpretativa/qualitativa de inspiração etnográfica

A etnografia ao enfatizar o respeito pelo mundo empírico, penetrando diversas camadas de significados, facilitando “o tomar o papel do outro” e ao definir as situações perante uma perspectiva processual, constitui a metodologia ideal (...) para uma tal abordagem (...)
(Woods, 1999, p. 17, aspas no original)

Nas ciências sociais em geral e, em particular, nas ciências da educação, Erickson (1986) menciona dois universos metodológicos: o positivista/behaviourista e o interpretativo. O posicionamento do investigador num destes universos deriva, essencialmente, das intenções que norteiam a investigação, isto é, do seu *focus* substantivo. É através da interpretação, partindo de uma posição de participante observador, que procuramos construir o conhecimento acerca dos sentidos (Bathkin, 1929/1981) que os participantes atribuem às suas acções. Esta procura de sentidos traduz-se no carácter fenomenológico da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação assumimos uma abordagem interpretativa/qualitativa, dado que a interpretação assume um papel fundamental nos processos que utilizamos para a construção do conhecimento; acrescentamos o termo qualitativa porque reconhecemos, na investigação efectuada, diversas características que alguns dos autores que referiremos, têm associado à denominada metodologia qualitativa. Outra razão que nos leva a utilizar a designação de qualitativa prende-se com a natureza dos dados que recolhemos. Assim, adoptaremos a expressão interpretativa/qualitativa, como tem vindo a ser utilizada em publicações mais recentes (Kumpulainen, Hmelo-Silver, &

César, in prees; van der Maren, 1996), excepto quando nos referirmos explicitamente a contributos ou citações de outros autores.

Denzin (2002) afirma que o processo interpretativo passa por seis etapas sucessivas, que também identificamos neste estudo:

1. delimitação (*framing*) da questão de investigação,
2. desconstrução e análise crítica das concepções prévias do fenómeno
3. captura do fenómeno
4. fragmentação do fenómeno, ou sua redução aos elementos essenciais e corte da sua ligação ao mundo natural, de forma que as suas estruturas essenciais e características possam ser desocultadas,
5. construção do fenómeno ou sua recolocação em termos das partes essenciais, peças e estruturas,
6. contextualização do fenómeno ou sua recolocação de volta no mundo social natural. (pp. 349 – 350)

Para Denzin (2002), as questões de investigação devem ser formuladas a partir de um *como* e não de um *porquê*, o que se ajusta a esta investigação, em que estamos interessados na compreensão de um fenómeno e não no estabelecimento de relações de causa/efeito. Relativamente à segunda etapa referida por este autor, procurámos, reportando-nos a uma reflexão crítica centrada no desenvolvimento pessoal e profissional da professora/investigadora e nos contributos de outros autores, desconstruindo concepções prévias sobre a educação de adultos e os currículos em alternativa, procurando compreender as suas origens e implicações nas práticas.

Quanto à terceira etapa, como refere Denzin (2002), “Pela captura do fenómeno em estudo, o investigador torna-o disponível para o leitor. O investigador apresenta as experiências como ocorrem ou como têm sido reconstruídas” (p. 355). Portanto, é através dos múltiplos relatos que o investigador vai recolhendo dos diversos participantes que o fenómeno em estudo pode ser compreendido. Foi esta aspiração que nos levou a recolher as versões, não só dos estudantes e professores directamente implicados no projecto de inovação curricular, mas também de outros elementos da comunidade escolar, da comunidade educativa e da comunidade social. À identificação das diferentes componentes do fenómeno em estudo (quarta etapa), possibilitada pela análise crítica dos dados recolhidos, segue-se a (re)construção do fenómeno (quinta etapa), ou seja, o objecto de estudo passa a ser de novo encarado como um todo, mais abrangentes do que a soma das partes (Denzin, 2002), que importa recolocar no respectivo cenário, para que o processo interpretativo esteja (provisoriamente. Diríamos nós, uma vez que estudamos fenómenos dinâmicos) concluído (sexta etapa). Como refere o autor anteriormente citado, “Através da contextualização, o investigador

revela como é que as pessoas vulgares experienciam o fenómeno. O investigador faz isto descrevendo densamente as ocorrências do fenómeno nas palavras dos sujeitos da intearcção” (pp. 359-360). As ferramentas mediadoras (Vygotsky, 1932/1978) e os cenários em que ocorrem as acções humanas configuram essas mesmas acções pelo que, compreendê-las, requer a permanência demorada do investigador nos locais de estudo (Patton, 1990), condição presente nesta investigação, pois fomos participantes na acção.

Para Cohen, Manion e Morrison (2001) a abordagem interpretativa centra-se no indivíduo, sendo a preocupação principal do investigador a compreensão do mundo subjectivo da experiência humana. O investigador procura aceder e compreender os sentidos que os indivíduos constroem para os acontecimentos e interacções, construindo uma compreensão interpretativa das interacções humanas, enfatizando a componente subjectiva do comportamento humano (André, 1991).

A tentativa de conhecimento e compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos quotidianos evidencia a influência fenomenológica (André, 1991; Bogdan, & Biklen, 1994), com a qual a maioria dos investigadores que subscrevem o universo interpretativo/qualitativo se identifica (Taylor & Bogdan, 1984). Segundo André (1991), para os fenomenologistas, são os sentidos conferidos às experiências humanas que constituem a realidade que, desta forma, é socialmente construída (Berger & Luckmann, 1966/1999). É este cariz fenomenológico da investigação interpretativa/qualitativa que faz emergir “(...) um vasto campo e um imenso desconhecido que, com procedimentos, princípios e regras próprias, nos revela «o lado imerso do(s) *iceberg(s)* da realidade, até então inacessível” (Marques da Silva, 2002, p. 96, aspas no original).

Bryman (1995) refere que “A característica mais fundamental da investigação qualitativa é o seu comprometimento expresso em ver os acontecimentos, acções, normas, sentimentos, valores a partir da perspectiva das pessoas que estão a ser estudadas” (p. 61). O processo de compreensão é histórico-culturalmente situado, ocorrendo numa perspectiva holística e integradora, sensível aos cenários, atenta ao contacto e *insights* pessoais; os dados são analisados de forma predominantemente indutiva e atendendo ao processo através de flexibilidade no desenho (*design*) da investigação (Patton, 1990). Erickson (1986) sublinha que o sentido primordial da investigação interpretativa se define ao nível do objecto de análise e dos postulados a ele ligados e não no plano dos instrumentos, procedimentos e técnicas. Como

recomenda Abrantes (1994), as opções a seguir na investigação surgem na sequência dos “(...) objectivos do estudo e do tipo de questões a que ele procura responder, da natureza do fenómeno estudado, e das condições em que esse fenómeno decorre” (p. 205).

Na investigação que desenvolvemos assumimos características da denominada metodologia qualitativa pois esta permite o estudo dos assuntos em profundidade e detalhe (Patton, 1990), o que é particularmente pertinente, dado que o objecto de estudo é um fenómeno complexo, que pretendemos compreender, não só globalmente mas também em pormenor. Conforme referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), “O termo qualitativo remete, aqui, quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados” (p. 10). Também André (1991) afirma a “(...) necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o dado coletado” (p. 15, coletado no original). A propósito do conceito de dado, Flores (1994) salienta a variedade de entendimentos existentes, em função das perspectivas subscritas pelos diversos autores. Para Flores (1999), os dados de natureza qualitativa são “(...) expressos maioritariamente em forma de palavras e não de números, densos em informação, irrepetíveis” (p. 1). Bogdan e Biklen (1994) assumem que o carácter descritivo da investigação dita qualitativa se revela na natureza dos dados recolhidos, como palavras e imagens e não como números. Já Erickson (1986) inclui a abordagem qualitativa na investigação interpretativa, pretendendo realçar que as abordagens qualitativas não se definem tanto pela ausência de quantificação, uma vez que alguma quantificação é possível em certas circunstâncias, mas pelo interesse comum em apropriar o significado que os sujeitos dão às suas acções.

Na investigação habitualmente designada por qualitativa utiliza-se um conjunto de instrumentos e procedimentos que incluímos num *design* único de investigação. Conforme referem Denzin e Lincoln (1998), “As múltiplas metodologias do investigador qualitativo podem ser vistas como um *bricolage* e o investigador como um *bricoleur*” (p. 3, segundo itálico no original), o que significa que, perante uma situação concreta da investigação, o investigador deve ser capaz de diversificar os instrumentos e os procedimentos e, se necessário for, inventar novas e não previstas formas de actuação. É esta versatilidade, esta constante possibilidade de adequação ao momento, que fazem da investigação interpretativa/qualitativa uma prática desafiante e

motivadora, construtora de apropriações ricas com sentido no percurso pessoal e profissional do investigador, mas também de grande exigência.

Bogdan e Biklen (1994), destacam cinco traços na investigação que designam por qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal. (...); 2. A investigação qualitativa é descritiva. (...); 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...); 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...); 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...). (pp. 47 -51)

Na abordagem interpretativa/qualitativa assumimos que os dados não se localizam numa realidade exterior ao investigador, à espera que este os descubra, como é preconizado pela concepção positivista do processo investigativo (Descombe, 1998). Concebemos os dados enraizados nos cenários, configurados e configurando o processo de interpretação e construção, realizado pelo investigador (Flores, 1994). Neste papel, de “(...) co-construtores dos dados, somos simultaneamente atribuidores de sentido aos mesmos” (Hamido, 2002, p. 28). Como o ambiente natural é considerado a fonte dos dados, a investigação qualitativa também é designada por naturalista (André, 1991; Denzin & Lincoln, 1998). Para André (1991) a abordagem naturalista ou naturalística é a que:

(...) não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenómeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se opõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenómenos (...). (p. 17, parêntesis no original)

Ao optarmos por um *design* de investigação que se enquadra numa abordagem interpretativa/qualitativa, assumimos, à semelhança de Merriam (1988)

(...) a existência de múltiplas realidades – que o mundo não é qualquer coisa de objectivo que “está fora”, mas que é função das interacções pessoais e percepções. É um fenómeno altamente subjectivo que necessita de interpretação e não tanto de medida. Mais do que os factos, as crenças estão na base da percepção. (p. 17, aspas no original)

Para André (1991), a investigação qualitativa “(...) busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (p. 17, “fatos” no original). O investigador, como instrumento

de recolha de dados, interactiva dialogicamente nos cenários, podendo adequar os procedimentos às circunstâncias com que se depara; por exemplo, tem a possibilidade de procurar clarificar aspectos menos explícitos nas falas dos participantes. O investigador é, em si mesmo, um instrumento da investigação (Bogdan, & Biklen, 1994) e, para muitos autores, ele é o principal instrumento de investigação (Bogdan, & Biklen, 1994; Cohen, & Manion, 1994; Costa, 1986; Patton, 1990; Tuckman, 2000). Sem dúvida, a perspicácia do investigador e o acerto das suas decisões configura as evidências empíricas decorrentes da análise dos resultados (Marques da Silva, 2002). Como refere Hamido (2002), “Penetrar no detalhe e na profundidade dos dados, implica um «compromisso em chegar perto» (...)” (p. 28, aspas no original), o que se coaduna com uma importante característica dos estudos etnográficos: a realização de trabalho de campo, em que o investigador contacta com as pessoas, situações, locais, eventos, de uma forma directa e prolongada, sem a pretensão de modificar ou controlar o ambiente para fins experimentais, mas estando interessado em observar as pessoas, situações, locais e eventos como se manifestam naturalmente (Altheide & Johnson, 1998; André, 1991; Hamido 2005; Oliveira, 2006; Teles 2005).

Para Patton (1990), a questão fulcral da pesquisa etnográfica é a cultura, assumindo-se que qualquer grupo que permanece algum tempo desenvolve culturas próprias, geradoras de modelos de comportamentos considerados adequados e de crenças, que constituem padrões que configuram os sentimentos e as acções do grupo, bem como de cada participante. A etnografia baseia-se na observação participante (Patton, 1990) recorrendo, também, à entrevista intensiva e à análise de documentos (André, 1991). Como salienta esta autora, o uso destes instrumentos de recolha de dados tem subjacente o princípio de interacção entre o investigador e o objecto investigado, o que constitui um aspecto característico dos estudos etnográficos, o papel desempenhado pelo investigador na recolha dos dados. Outra característica destes estudos é a duração prolongada do trabalho de campo (André, 1991). De acordo com André (1991), os estudos etnográficos caracterizam-se ainda pela ênfase colocada no processo, a preocupação com os sentidos que os sujeitos atribuem às suas acções (de raiz fenomenológica), a existência de um *design* de investigação flexível, a descrição e a indução, aspectos também presentes na investigação dita qualitativa (Merriam, 1988). Nos estudos etnográficos procura-se construir conceitos, abstrações, teorias e não fazer verificações, pelo que se utilizam planos de investigação abertos e flexíveis, com

uma constante revisão dos focos de investigação, dos instrumentos de recolha de dados, dos instrumentos usados para o efeito e dos próprios fundamentos teóricos.

Consideramos que a investigação que realizámos assume uma inspiração etnográfica pois, apesar de existir um propósito de intervenção no cenário investigado, característica ausente nos estudos etnográficos, utilizámos instrumentos de recolha de dados habituais em etnografia e realizamos um trabalho de campo prolongado, com a duração de três anos lectivos, antecidos por um período escolar e seguidos de quatro anos de *follow up* aos participantes. Nesta investigação, o trabalho de campo foi integralmente realizado pela professora/investigadora, tendo contado com a colaboração de elementos do projecto *Interação e Conhecimento* para o registo, em vídeo e/ou fotografia, de momentos significativos.

5.3.2. A investigação-acção

O conceito de formação contínua que também seja investigação-acção colaborativa é um paradigma útil para outras escolas utilizarem.

(Wilcockson, 1996, p. 191).

Neste estudo, “(...) a realidade emerge anteriormente à teoria, e os seus questionamentos não são «deduzidos a posteriori» de um quadro conceptual, mas induzidos *a priori* por uma realidade interpelante” (Guerra, 2000, p. 43, aspas no original). Desta forma, parece-nos importante desenvolver metodologias próximas da acção e, daí, o recurso à investigação-acção, que está especialmente adaptada para lidar com problemas concretos, localizados num cenário imediato para o investigador (Cohen & Manion, 1997; Cohen et al., 2001) e, como tal, histórico-culturalmente situados.

Os trabalhos de Lewin (1956, citado por Anderson, Herr, & Nihlen, 1994), com os desenvolvimentos teóricos da dinâmica de grupo, são frequentemente considerados como estando na origem da investigação-acção (Anderson et al., 1994; Elliott, 1991; Mills, 2000). Conforme referem Anderson e seus colaboradores (1994), embora Kurt Lewin não tenha sido o primeiro autor a usar e a promover a investigação-acção, foi o primeiro a desenvolver um corpo teórico que a colocou numa posição respeitável, no seio das ciências sociais, sendo habitualmente considerado como o autor da expressão investigação-acção (Mills, 2000). Lewin acreditava que o conhecimento devia ser criado

a partir da resolução de problemas da vida real (Anderson et al., 1994). Foi nesta perspectiva que a administração norte-americana solicitou os seus serviços, nos anos 40, no sentido de promover a modificação dos hábitos alimentares da população, em consequência da escassez de alguns géneros alimentares, resultante das restrições impostas pela 2ª Guerra Mundial (Gollek & Lessard-Hébert, 1988). Pretendia-se que os investigadores actuassem como agentes de mudança, face a problemas práticos e urgentes da realidade social. Como afirma Suárez (2002), logo nos trabalhos deste autor estavam presentes os traços característicos da investigação-acção: “(...) o conhecimento, a intervenção, a melhoria, a colaboração (...)” (p. 1). O artigo de Lewin, *Action Research and Minority Problems*, de 1946, é considerado o ponto de partida para a investigação-acção (Suárez, 2002).

O trabalho pioneiro de Lewin desdobrou-se em diferentes escolas de investigação-acção, de acordo com as localizações geográficas e os diversos cenários sócio-políticos em que evoluíram (Mills, 2000). Assim, e de acordo com Mills (2000), são de referir a Escola Americana, com raízes nos princípios educativos de Dewey; a Escola Australiana, relacionada com o planeamento colaborativo do currículo; e a Escola Britânica, ligada à reforma curricular e ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Elliott, 1991; Stenhouse, 1991).

No início dos anos 50, na Escola Americana, o principal promotor da investigação-acção foi Corey (1949, 1953, 1954, citado por Anderson et al., 1994) no *Columbia Teachers College*. Corey realizou investigação em colaboração com professores, constituindo o que designou por movimento de *investigação-acção cooperativa*, com base na sua crença de que os professores estariam mais interessados, e que lhes seriam mais úteis, os resultados das suas próprias investigações do que os obtidos por elementos exteriores à escola; considerava, também, que seriam as questões práticas curriculares as que mais interessariam aos professores. Como assinalam Anderson e seus colaboradores (1994), estes trabalhos foram alvo de críticas, devido à insuficiente preparação dos professores para realizarem investigação. A orientação positivista, então dominante na investigação educacional, não permitiu que esta nova perspectiva se afirmasse, pelo que, durante os anos 50, a investigação-acção teve menor impacto, não só na educação, mas nas ciências sociais, em geral.

A responsabilidade pela renovação do interesse pela investigação-acção em educação, âmbito em que nos situamos, é geralmente atribuída a Stenhouse que, como já discutimos, está na origem do movimento do professor/investigador, podendo a

investigação-acção proporcionar um valioso contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Elliott, 1991; O'Hanlon, 1996; Stenhouse, 1991). Stenhouse foi responsável pelo *Projecto de Humanidades* e fundou o Centro para a Investigação Aplicada em Educação (*Center for Applied Research in Education*). Este movimento teve continuação nos anos 70, com os trabalhos de Elliott (1991) relacionados com o Projecto de Ensino Ford (*Ford Teaching Project*) (Anderson et al., 1994), constitui-se em oposição a uma visão tecnocrática do currículo. Esta evolução do papel do professor é também referida por Suárez (2002), quando afirma que em investigação-acção “As pessoas implicadas directamente na realidade objecto de estudo são também investigadores; os professores são docentes, mas também são investigadores que exploram a realidade em que se desenvolvem profissionalmente (...)” (p. 3).

Os elementos do conselho de turma, ao qual pertencia a professora/investigadora, procuraram construir uma atitude investigativa, entendida como “(...) uma disposição para examinar crítica e sistematicamente a sua própria actividade prática (...)” (Stenhouse, 1998, p. 211). O envolvimento dos professores no projecto curricular iniciou-se com a identificação de uma área de interesse comum: construir um currículo em alternativa ao SEUC, adaptado a um grupo de estudantes em risco de (re)abandonarem a escola. A concretização do projecto foi facilitada pela existência, durante os três anos lectivos, de dois tempos lectivos semanais para reunião obrigatória do conselho de turma. Assim, foram criados o tempo e o espaço necessários para que os professores pudessem discutir ideias, planificar actividades inter e transdisciplinares, partilhar o acompanhamento efectuado aos estudantes e as dificuldades encontradas na operacionalização e avaliação do currículo. Os professores puderam discutir, negociar e renegociar os sentidos que construíram para os diversos acontecimentos, procurando adequar as práticas pedagógicas, com base num trabalho colaborativo do conselho de turma. A investigação-acção pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Elliott, 1991; O'Hanlon, 1996; Oliveira, 2006).

Decidimos implementar um projecto de investigação-acção porque se trata de uma abordagem comprometida com a melhoria da educação, através da construção de conhecimento a partir das práticas, que permita introduzir a mudança nessas mesmas práticas. Em investigação-acção podemos aprender através da análise reflexiva das implicações que as práticas vão tendo para os diferentes agentes envolvidos no processo (Dadds & Hart, 2001; Mason, 2002; McNiff & Whitehead, 2002; O' Hanlon, 1996;

Suárez, 2002). Para Mills (2000), a investigação-acção é qualquer inquérito sistemático conduzido por um professor investigador ou outros agentes envolvidos nos processos de ensino e nos de aprendizagem, para obterem informação sobre os modos de funcionamento das escolas e dos processos de ensino e de aprendizagem. Esta informação é procurada com o objectivo de produzir *insights*, desenvolver a prática reflexiva, induzir mudanças no ambiente da escola e nas práticas educativas em geral.

O objectivo fundamental da investigação-acção é explorar a prática educativa, no seu contexto real de sala de aula, ocupando-se de situações problemáticas ou, pelo menos, de aspectos susceptíveis de serem melhorados (Kumpulainen et al., in press, Suárez, 2002; van der Maren, 1996). Pode também, como decorreu neste projecto de investigação-acção, abranger situações noutros cenários de educação formal, o que se nos apresenta como uma característica recorrente, que já encontramos no universo interpretativo/qualitativo, de inspiração etnográfica. É de salientar que a investigação-acção tem um profundo carácter de intervenção (Costa, 1999; Elliott, 1991; McNiff & Whitehead 2002), o que se coaduna com os propósitos deste projecto de investigação-acção, uma vez que nos propomos (co)construir uma alternativa curricular dirigida ao público adulto. Guerra (2000) refere, ainda, que a investigação-acção é um processo continuado e não pontual, influenciando todo o percurso da investigação; não parte de uma teoria ou de um quadro de hipóteses, mas de uma situação, um problema, uma prática real e concreta; o investigador não é um mero observador, mas um interveniente na acção.

Actualmente, a investigação-acção constitui, de acordo com Cohen e seus colaboradores (2001), um campo em expansão que está a suscitar uma atenção significativa no campo da educação, com centros de investigação próprios e revistas da especialidade. A investigação-acção, desejavelmente colaborativa, afigurasse-nos como um caminho preferencial para a planificação, operacionalização e avaliação de currículos adaptados a públicos-alvo, tornados possíveis num quadro de autonomia das escolas (a possível num sistema educativo ainda fortemente centralizado, como é o português), que possibilite práticas reflexivas e criativas de professores, estudantes e escolas. Kirkwood (2003) afirma que a investigação-acção colaborativa pode contribuir para avaliar aspectos problemáticos do ensino e da avaliação.

No campo da investigação-acção, vários autores têm apresentando sugestões de implementação prática do processo. Tendo presente que cada projecto de investigação-acção é fortemente configurado pelos cenários em que decorrem as acções educativas,

Suárez (2002) refere que “Uma vez constituído o grupo de trabalho, a investigação-acção organiza-se temporalmente através de uma espiral de ciclos de investigação, utilizando em cada ciclo as fases gerais de planificação, acção e reflexão gerando esta última um novo ciclo de investigação” (p. 5).

Segundo Mills (2000), os fundamentos teóricos da investigação-acção, baseiam-se em duas correntes teóricas: a crítica (ou baseada na teoria) e a prática. A primeira, que também se designa emancipatória, tem as suas raízes na teoria crítica (Habermas, 1987, 2002) e no pós-modernismo, assumindo que a investigação educacional deve ser democrática, possibilitando a participação dos sujeitos; equitativa, libertadora e permitindo a expressão do potencial dos envolvidos. Tem como meta auxiliar os professores/investigadores a examinarem as suas práticas profissionais e a considerarem o conhecimento assim construído, tem poder para libertar estudantes, professores e administradores, melhorar as aprendizagens, os processos de ensino e as realizações da política educativa. A teoria emancipatória é a presente, por exemplo, no plano/esquema de operacionalização da investigação-acção apresentado por Cohen e seus colaboradores (2001)

1. um ciclo de avanço para diante: identificação do problema, planeamento da intervenção, implementação da intervenção, avaliação do resultado;
2. prática reflexiva;
3. emancipação política;
4. teoria crítica;
5. desenvolvimento profissional;
6. investigação participada do praticante. (p. 241)

A investigação-acção emancipatória pode permitir construir práticas emancipatórias para educandos e educadores, tal como defendido por Freire (1975, 1977, 1994 a, 1994b, 1996, 2000).

A investigação-acção coloca maior ênfase no *como fazer* assumindo que os professores investigadores detêm autoridade para tomarem decisões, estão comprometidos com o seu contínuo desenvolvimento profissional e melhoria da escola, querem reflectir sobre as suas próprias práticas, escolhem uma área de foco, determinam as técnicas de recolha de dados e desenvolvem planos de acção (Mills, 2000). Consideramos que esta segunda vertente tem uma expressão mais acentuada no processo investigativo que desenvolvemos, embora a primeira componente também esteja presente, pois reconhecemos que tivemos um envolvimento na construção, implementação e avaliação do currículo, como nunca tínhamos experimentado antes.

Sendo assim, assumimos a existência de um *continuum* entre a investigação-acção emancipatória e as práticas, no qual posicionamos este projecto de investigação, em diferentes posições, consoante os espaços e os tempos considerados.

A investigação-acção tem constituído um veículo significativo para dar poder (*empowering*) dos professores, ou seja, na apropriação de poderes e no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões pelos docentes (Cohen et al., 2001; Mason, 2001; Mills, 2000; O'Hanlon, 1996). Como refere Elliott (1991),

A investigação-acção integra o desenvolvimento do ensino e do professor, o desenvolvimento do currículo e a avaliação, a investigação e a reflexão filosófica, numa concepção unificada de prática educacional reflexiva. Esta concepção unificada tem implicações de poder, visto que como nega uma divisão rígida do trabalho na qual tarefas especializadas e regras são distribuídas através de actividades organizadas hierarquicamente. Uma prática educacional unificada dá poder aos *'insiders'* (*empowers*), i. e., professores. (p. 54)

Bogdan e Biklen (1994) salientam que, na investigação-acção, o investigador se envolve activamente na causa da investigação, podendo assumir o duplo papel de professor e investigador. Mills (2000) refere a investigação-acção como uma investigação feita pelos professores e para os professores, permitindo-lhes o desenvolvimento de atitudes propensas à acção, ao progresso e à reforma, ao invés de conducentes à estabilidade e à mediocridade. Zuber-Skerrit, em entrevista concedida a Murphy (2000), considera mesmo que, num futuro próximo, a investigação-acção será uma das melhores metodologias para o desenvolvimento dos profissionais e das organizações, com grande relevância para todos os sectores da sociedade, dada a rapidez da mudança nas diversas esferas da vida. Como salienta Oliveira (2006) e a investigação-acção favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando este é o investigador, dado que visa a acção e é desta dualidade entre finalidade da investigação e acção, que resulta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A investigação-acção inclui a avaliação do trabalho desenvolvido (César, Castelhana, Fonseca, Martins, & Malheiro, 1999), proporcionando a modificação e a reconstrução de linhas de acção. A existência de acompanhamento dos participantes no estudo (*follow ups*), ao constituir-se como uma forma de avaliar, a médio e a longo prazo, o trabalho realizado, reveste-se de particular importância neste processo (César, 2002a, 2003a).

Uma característica que torna a investigação-acção uma opção interessante na investigação educacional é a flexibilidade e adaptabilidade desta abordagem, que se

revelam nas modificações que podem ocorrer durante a sua aplicação, como resultado do vaivém entre a teoria e a prática, em que esta última é monitorizada, durante períodos de tempo variáveis e com recurso a instrumentos diversificados, entre os quais, questionários, diários, entrevistas e estudos de caso. Este *feedback* pode ser traduzido em modificações, ajustes, mudanças de direcção, redefinições, se necessário, de modo que é a própria prática em curso que é beneficiada e não apenas uma acção futura (Cohen & Manion, 1997; Cohen et al., 2001; Mason, 2002; McNiff & Whitehead, 2002; O'Hanlon, 1996).

Neste estudo optou-se pela investigação-acção, uma vez que o carácter inovador do currículo, a presença da área de estudo de EA e a aspiração de facilitarmos a construção de uma comunidade de aprendizagem recomendavam uma *praxis* reflectida, que gerasse um corpo teórico facilitador da inovação da própria *praxis*

5.3.3. O estudo de caso em educação

(...) as diversas formas de estudo de caso privilegiam o exame atento de numerosos dados e fontes variadas, a propósito de um só acontecimento, ou seja, o caso considerado.

(van der Maren, 1996, p. 107)

Os estudos de caso são encontrados em muitas áreas disciplinares e, mesmo no campo da educação, as referências abundam e as formas de realizar estudos de caso também (Stake, 1995). Como referem Burns (2000) e Merriam (1988), o estudo de caso não é novo em investigação, sendo habitual o estudo de casos significativos em medicina e direito. A importância dos estudos de caso estendeu-se a campos como a antropologia, sociologia, psicologia, gestão, serviço social, ciência política e, mais recentemente, ao campo da educação, tendo sido usado para “(...) explorar os processos e as dinâmicas da prática”(Merriam, 1988, p. xi). No que respeita à educação, Merriam (1988) refere que, a maior parte dos casos, se relaciona com a compreensão de aspectos e problemas específicos das práticas. Como destacam Gall, Borg e Gall (1996), o investigador de estudos de caso procura compreender um fenómeno complexo, não só de acordo com a sua perspectiva de investigador, a perspectiva *etic*, mas também

segundo a forma como os participantes no caso vêem o fenómeno em causa, a perspectiva *emic*.

Os estudos de caso podem surgir enquadrados por diferentes perspectivas de investigação, pelo que Stake (1998) afirma que o investigador escolhe o caso a ser estudado e opta por utilizar abordagens quantitativas, qualitativas ou ambas. Para Stake (1998), o estudo de caso não deve ser entendido como uma escolha metodológica, mas como a selecção de um objecto de estudo, o caso em estudo. Trata-se de uma modalidade de investigação, definindo-se pelo interesse no caso e não pelas perspectivas de investigação, embora seja mais frequente a sua utilização no domínio interpretativo/ qualitativo (Burns, 2000). Nesta investigação, o caso em estudo é um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, incluindo o impacte deste currículo na vida dos estudantes, que deixou de ser assumido como uma investigação à medida que se foi implementando o *follow up* e criando distância entre a investigadora, o objecto de estudo e os demais participantes, deixando de existir o problema concreto a resolver e onde intervir – criar e implementar um currículo mais inclusivo para estudantes do ensino recorrente – e que se passou a estudar o seu impacto, nas vidas dos participantes (*follow up*). Como assinala Stake (1998), “(...) escolhemos estudar o [este] caso (...)” (p. 236), que se constitui como objecto de investigação e não como uma escolha metodológica.

Para Stenhouse (1993a), “O estudo de caso é uma apresentação interpretativa e uma discussão do caso, fundamentando-se e citando o registo de caso para sua justificação” (p. 54). Por registo de caso, o autor entende uma condensação dos dados recolhidos. A unicidade do estudo de caso é referida por Stake (1995), que descreve o estudo de caso como “(...) o estudo da particularidade e da singularidade (...)” (p. xi), afirmando ainda que “Em cada estudo, nós concentramo-nos no único (...)” (Stake, 1998, p. 87). Outros autores, como Bogdan e Biklen (1994), Cohen e Manion (1994), Cohen e seus colaboradores (2001) e Merriam (1988), enfatizam que o estudo de caso consiste na compreensão de um fenómeno, de um contexto, de um indivíduo, ou de um dado acontecimento, evidenciando, assim, a sua singularidade.

Stouffer (1941, citado por Stake, 1998), considera que a unicidade do estudo de caso é extensível à sua natureza, antecedentes (*background*) históricos, ambiente físico da situação (*setting*), contextos existentes (económico, político, legal e estético), outros casos relativamente aos quais o caso em estudo é reconhecido e os informantes através dos quais o caso pode ser conhecido. Portanto, o caso surge como uma entidade

complexa, operando numa multiplicidade de cenários e requerendo uma análise holística dessas complexidades (Stake, 1998). Para Sturman (1997), o estudo de caso distingue-se precisamente por esta natureza holística e pela necessidade de estudar as relações entre as diversas partes que o compõem.

Com o estudo de caso pretendemos elaborar uma descrição rica e densa, contextualizada e holística (Bogdan e Biklen, 1994; Merriam, 1988). Aliás, como afirma Costa (1986), a investigação por estudo de caso tem a vantagem de ser “(...) particularmente adequada à investigação, não de uma faceta isolada mas de um tecido espesso de dimensões articuladas do social” (p. 137), tecido este identificado por com um sistema delimitado (*bounded system*) (Merriam, 1988; Stake, 1995, 1998), expressão cunhada por Smith (1978), de acordo com estes autores. Considerar o estudo de caso como um sistema limitado (*bounded*) significa que, só por si, forma uma entidade própria e um sistema coerente (Stake, 1995).

Temos presente que a realidade não é apropriada na sua totalidade pois, ao delimitarmos o caso, definimos uma unidade de estudo. A sua complexidade, mesmo à luz de uma análise holística, não nos permite, pela sua natureza, a compreensão integral do fenómeno. Ao debruçarmo-nos sobre alguns aspectos ou assuntos a que atribuímos maior importância, outros serão necessariamente menos contemplados. Daí que, nos estudos de caso, o investigador, e a escolha que faz, seja tão determinante.

Para Yin (1990) o estudo de caso é adequado quando o investigador procura conhecer *o como* e *o porquê* de um fenómeno contemporâneo, num cenário da vida quotidiana. O estudo de caso é preferido para estudar eventos contemporâneos, quando os acontecimentos relevantes não podem ser manipulados, o que acontece neste projecto de investigação, onde se procurou uma abordagem naturalística dos acontecimentos. Yin (1990), ao definir o estudo de caso, afirma que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenómeno contemporâneo, num contexto de vida real; quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; e no qual são usadas fontes múltiplas de evidências. (p. 23)

Uma investigação com as características do estudo de caso integra, segundo Stake (1998), não só o produto da investigação, como o próprio processo de aprendizagem, que decorre necessariamente porque “O estudo de caso qualitativo é caracterizado principalmente pelo investigador despendendo tempo substancial, no local, pessoalmente em contacto com as actividades e operações do caso, reflectindo,

revendo os significados do que vai ocorrendo” (p. 99). Note-se que este autor concebe o estudo de caso segundo uma perspectiva etnográfica, que também subscrevemos mas que, apesar de ser a mais frequente, não é obrigatória (Yin, 1990).

Burns (2000) apresenta um esquema sequencial sobre o planeamento de um estudo de caso, enunciando quatro componentes: a definição das questões iniciais do estudo de caso e que podem reportar-se ao *quem, o quê, onde, quando e como* do fenómeno a estudar; a definição das proposições do estudo, cada uma das quais dirige a atenção para aspectos a investigar, permitindo especificar as questões previamente elaboradas; a definição da unidade de análise, ou seja, o investigador define os limites do seu estudo; e, por último, a ligação dos dados às proposições formuladas e aos critérios de interpretação dos resultados.

Neste estudo, as opções foram tomadas ao longo do processo investigativo, valorizando situações e sujeitos, que pela sua importância, face aos objectivos do estudo, se constituíssem potencialmente como as fontes de informação mais ricas (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1988; Stake 1998). Uma decisão importante que o investigador de estudo de caso tem de tomar diz respeito a dar por concluído o trabalho de campo. Burns (2000) sugere-nos que a recolha de dados termine quando o investigador atingir a saturação dos dados, ou seja, quando se aperceber de que os dados se estão a tornar redundantes. Também Bogdan e Biklen (1994) nos alertam para o problema do uso de flexibilidade quanto à unidade de tempo, do seguinte modo:

Uma das dificuldades dos estudos de caso é a mudança constante de matéria substantiva. Quando acontece algo de novo que possa ser interessante, aumenta a tentação de redefinir os objectivos e continuar o estudo. Seja flexível mas para fazer a análise de resultados e completar o estudo tem de definir um ponto final. (p. 96)

O *follow up*, cuja duração foi sendo alargada à medida que a investigação decorria, permitiu, precisamente, apanhar algumas das “mudanças de matéria substantiva”, nomeadamente as que diziam respeito ao impacte do currículo em alternativa, nas vidas dos estudantes, após a conclusão do curso. No entanto, apesar destes impactes continuarem a poder ser estudados, definimos um ponto final: aquele que permita ter acesso à conclusão do ensino secundário; ou de curso de especialização; ou, ainda, à promoção/estabilização de progressos na vida profissional, ou seja, um *follow up* com um período temporal de quatro anos.

Yin (1993) distingue o estudo de caso exploratório, que define questões e hipóteses de um estudo subsequente, (não obrigatoriamente um caso), o explanatório,

que apresenta dados que produzem relações de causa e efeito, explicitando que causas produzem determinados efeitos e, ainda, o estudo de caso descritivo, em que é efectuada a descrição completa de um dado fenómeno, inserido no respectivo cenário. Nesta perspectiva, o estudo de caso desta investigação pode classificar-se como descritivo.

Stenhouse (1985) identifica quatro tipos de estudo de caso: etnográfico, avaliativo, educacional e de investigação-acção. Este autor situa o estudo de caso etnográfico mais no campo das ciências sociais e considera os três restantes como estando mais relacionados com a educação. Com o estudo de caso avaliativo procura-se obter informação que facilite a tomada de decisão, pelos agentes educativos ou decisores (administradores, professores, pais, estudantes), acerca de políticas, programas ou instituições. O estudo de caso educacional tem lugar quando a preocupação central é compreender a acção educativa, pretendendo-se “(...) enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores ou pelo desenvolvimento da teoria educacional ou refinando a prudência através de documentação sistemática e reflexiva da evidência” (Bassey, 1999, p. 28). Para Stenhouse (1985), o estudo de caso de investigação-acção tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento do caso ou dos casos em estudo para obtenção de informação que pode orientar ou levar à revisão e ao refinamento da acção. Atendendo à tipologia proposta por Stenhouse (1985), o estudo de caso desta investigação é educacional e é também um estudo de caso em investigação-acção.

Localizando-se no campo da investigação educacional, Merriam (1988) classifica os estudos de caso segundo a orientação disciplinar subjacente, a natureza do produto final ou uma combinação de ambos. Relativamente à orientação disciplinar, esta autora refere, entre outros, os estudos de caso etnográficos que, além de consistirem em descrições densas e holísticas e na análise de uma unidade social ou fenómeno, se caracteriza pela análise sociocultural da unidade de estudo. Quanto à natureza do produto final, Merriam (1988) considera os estudos de caso descritivos, interpretativos e avaliativos. Um estudo de caso descritivo é o que apresenta um relato detalhado de um fenómeno. A autora refere que estes estudos são úteis para apresentar informação básica em áreas da educação pouco exploradas, do ponto de vista da investigação. Por exemplo, currículos e práticas pedagógicas inovadoras constituem, muitas vezes, o foco dos estudos de caso descritivos em educação e, frequentemente, estes estudos formam uma base de dados para futura confrontação e construção de teoria. Segundo esta autora, o estudo de caso interpretativo também apresenta descrições ricas e detalhadas, mas

estas são usadas para desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou modificar suposições teóricas anteriores à recolha de dados. O nível de abstracção e conceptualização neste tipo de estudo de caso pode variar desde o iluminar de relações entre os diversos elementos até à construção de teoria, com base num modelo de análise indutivo, ou seja, em que as generalizações, constructos ou hipóteses emergem da análise dos dados, alicerçando-se no cenário. Posicionando-nos na dupla classificação proposta por Merriam (1998), consideramos que o estudo de caso que realizámos é etnográfico e interpretativo, pois esta última categoria parece-nos mais abrangente do que a de estudo de caso descritivo, que seleccionámos anteriormente a propósito da classificação de Yin (1993), que já mencionámos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram o estudo de caso numa perspectiva histórica, que relata o desenvolvimento de uma organização ao longo de um período de tempo; e o estudo de caso de observação, com o foco da investigação centrado numa organização particular baseada na observação participante e nas histórias de vida, em que os dados são recolhidos recorrendo essencialmente a entrevistas intensivas. Estes autores mencionam, ainda, os estudos comunitários, semelhantes aos estudos de caso numa perspectiva histórica ou aos de observação, mas em que se estuda um bairro ou uma comunidade, a análise situacional, onde se estuda determinado acontecimento, do ponto de vista dos participantes. Referem, ainda, os estudos de caso múltiplos, que geralmente requerem vários locais ou sujeitos e os estudos de caso comparativos, em que se realizam dois ou mais estudos de caso e depois se contrastam. No âmbito da classificação de Bogdan e Biklen (1994), consideramos que nesta investigação está presente um estudo de caso de observação.

Stake (1995, 1998) considera três tipos de estudo de caso, com base nos propósitos e nas orientações metodológicas dos investigadores. Assim, refere o estudo de caso intrínseco como sendo aquele que se realiza quando o investigador pretende compreender melhor um determinado caso, sendo o interesse desse caso resultante da sua particularidade. O estudo é realizado pelo seu interesse intrínseco podendo tratar-se, por exemplo, duma criança em particular, duma clínica, duma conferência ou dum currículo. O estudo de caso instrumental é aquele em que o investigador parte para o estudo com o propósito de obter *insights* acerca de determinado assunto ou aprofundar um aspecto da teoria. Como refere o autor, como nós temos diversos interesses em simultâneo, mudando frequentemente, não há uma fronteira rígida entre estes dois tipos de estudo de caso. O terceiro tipo de estudo de caso mencionado por Stake (1995, 1998)

é o estudo de caso colectivo, em que ocorre o estudo, em simultâneo, de um conjunto de casos, idênticos ou não, para que se possa melhor compreender e, eventualmente gerar teoria, partindo do fenómeno em estudo. No que respeita a esta classificação, o estudo de caso de que nos ocupamos é intrínseco, pois o que nos levou a seleccioná-lo foi a convicção acerca da importância de aprender sobre este caso particular, não sobre um problema em geral, nem sobre outros casos. Dado que, no estudo de caso intrínseco, o interesse incide no caso, não existe a pretensão de generalizar e os aspectos quantitativos não são valorizados.

Stake (1995) apresenta três vertentes de análise para distinguir os estudos de caso quantitativos dos qualitativos: a) compreensão ou explicação como objecto da pesquisa; b) papel pessoal ou impessoal do investigador; e c) conhecimento descoberto ou construído. A distinção entre os estudos decorre da maior ou menor ênfase dada a cada uma das alternativas. Como tal, este estudo de caso insere-se, claramente, nas características apresentadas para os estudos de caso qualitativos.

5.4. Questões de validade e fiabilidade

O que é importante na investigação qualitativa, em geral, e na investigação feita duma perspectiva interna, em particular, não é a validade ou rigor da descrição, mas o efeito, a acção que essa descrição provoca dentro dos outros.

(Mason, 2002, p. 229)

A preocupação com a credibilidade deste estudo, ou seja, com a sua validade (*validity*) e fiabilidade (*reliability*), esteve presente desde o início da investigação, assumindo um papel determinante nas deliberações e orientações que foram enformando o estudo.

Os constructos de validade e fiabilidade da investigação são multifacetados pois, o que se entende por validade e fidelidade difere consoante se trate de investigação de índole interpretativa/qualitativa ou positivista (Abrantes, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Merriam, 1988), cabendo ao investigador localizar a discussão. A validade é um requisito essencial para a investigação, a “(...) pedra de toque de todos os tipos de investigação educacional” (Cohen et al., 2001, p. 106).

Conforme referem estes autores, enquanto nas primeiras formulações deste constructo se entendia a validade como sendo a demonstração de que determinado instrumento media aquilo que era suposto medir, mais recentemente alargou-se esta perspectiva. Na investigação interpretativa/qualitativa, a validade dos dados pode ser apreciada através da honestidade, profundidade, riqueza e extensão dos dados, da aproximação aos participantes, da extensão da triangulação e pelo desinteresse ou objectividade do investigador, que não consideramos possível nem desejável. Já na investigação de orientação mais positivista, a validade dos dados é configurada pelo rigor da escolha da amostra, pela instrumentação e tratamento estatístico dos dados (Cohen et al., 2001).

Maxwell (1998) salienta dois tipos de ameaça à validade de um estudo interpretativo/qualitativo: os enviesamentos (*bias*) do investigador e o efeito da presença do investigador no local (*setting*) e nos participantes no estudo, efeito geralmente designado por reactividade. Os enviesamentos dizem respeito às distorções que podem ter lugar durante a recolha ou análise de dados, como consequência das teorias, sentimentos, valores e pré-concepções do investigador. Como refere Maxwell (1998), não é possível, nem desejável, eliminar as teorias, sentimentos, valores ou pré-concepções que os investigadores trazem para o estudo; o que importa é compreender como configuram a investigação e as interpretações construídas. No que respeita à reactividade, Maxwell (1998) afirma que não é possível eliminar a influência do investigador, devendo esta ser compreendida e utilizada de forma produtiva. Neste tipo de investigação, o investigador é parte do mundo que está a ser investigado e as perspectivas dos outros participantes no estudo são tão importantes como as do investigador, sendo função deste desocultá-las. Assim, a validade diz respeito aos relatos (*accounts*) e não aos dados e métodos (Hammersley & Atkinson, 1983); são os sentidos que os participantes atribuem aos dados e as inferências traçadas que são importantes (Cohen et al., 2001). Estes autores consideram que, na recolha de dados na investigação interpretativa/qualitativa, o envolvimento pessoal e intenso do investigador e as respostas em profundidade dos participantes dão acesso a níveis de validade e fidelidade desejáveis.

A validade da investigação pode ser analisada dos pontos de vista interno e externo. Para Cohen e seus colaboradores (2001), a validade interna pretende elucidar que a explicação de um acontecimento particular pode ser sustentada pelos dados, o que diz respeito à exactidão, isto é, os resultados da investigação devem descrever o fenómeno. Gall e seus colaboradores (1996) afirmam que os investigadores

interpretativos têm assumido que os constructos de validade e fiabilidade não se aplicam ao estudo de caso, optando por critérios como plausibilidade, autenticidade, credibilidade e relevância. Por exemplo, Guba e Lincoln (1997) sugerem a substituição das expressões validade interna e externa, oriundas da investigação dita quantitativa por, respectivamente, credibilidade (*credibility*) e transferabilidade (*transferability*).

Guba e Lincoln (1997) sugerem que a credibilidade da investigação naturalista pode ser melhorada através de: a) envolvimento prolongado do investigador na situação, para evitar enviesamentos (*biases*) e falsas percepções, possibilitando a identificação das características salientes; b) observação persistente, para compreender as características que se destacam e apreciar as características atípicas, mas significativas; c) discussão entre pares para testar os *insights* e o progresso da investigação, verbalizar sentimentos pessoais e ansiedades; d) triangulação, utilizando várias fontes de dados, diferentes investigadores, diversas perspectivas teóricas e procedimentos; e) uso de materiais de referência adequados, incluindo filmes, registos áudio e vídeo e outros materiais recolhidos durante o estudo; e f) controlo pelos participantes (*members check*) das interpretações e dos dados, incluindo uma revisão final quando o estudo terminar.

Sturman (1997) sugere algumas estratégias para alcançar a credibilidade no estudo de caso, nomeadamente a explicitação dos instrumentos e procedimentos adoptados na recolha de dados; a disponibilização dos dados para re-análise; o relato dos acontecimentos negativos; o reconhecimento dos enviesamentos; a documentação do trabalho de campo; a clarificação da relação entre as afirmações (*assertations*) e as evidências; a distinção entre as evidências primárias e secundárias e entre a descrição e a interpretação; a existência de registos do que foi feito durante as várias fases do estudo. Merriam (1988) entende a validade interna do estudo de caso como sendo a congruência dos resultados com a realidade. Para esta autora, a validade interna é tratada através do

(...) uso da triangulação, partilha (*checking*) das interpretações com os sujeitos entrevistados ou observados, permanência no local durante um certo tempo, solicitar aos pares que comentem os resultados emergentes, envolvimento dos participantes em todas as fases da investigação, e clarificação dos enviesamentos e suposições (*assumptions*). (p. 183)

A validade externa refere-se à possibilidade de generalizar os resultados do estudo a outras situações (Merriam, 1988). Como afirmam Gall e seus colaboradores (1996), os resultados de um estudo são generalizáveis na medida em que podem ser

aplicados a indivíduos ou situações distintos daqueles em que foram produzidos. Esta questão é condição *sine qua non* para a validade da investigação dita de orientação quantitativa, mas assume menor importância para os de índole interpretativa/qualitativa. Em particular, numa perspectiva etnográfica, considera-se que um relato é válido ou verdadeiro quando representa as características do fenómeno que se tinha intenção de descrever, explicar ou teorizar (Altheide & Johnson, 1998).

Conforme já referimos, Guba e Lincoln (1997) propõem a substituição da noção de validade externa pela de transferabilidade, entendida como a criação de condições (através de uma descrição densa e pormenorizada do cenário) que permitam ao leitor avaliar até que ponto as possibilidades de trabalho geradas por aquela investigação particular podem ser utilizadas num cenário similar. No que diz respeito aos estudos de caso, que se incluem no estudo da singularidade (Bassey, 1999), a questão da generalização tem dado lugar a uma extensa controvérsia, em que as posições dos diversos autores resultam dos seus entendimentos acerca do estudo de caso. Conforme refere Bassey (1999), enquanto para alguns autores a finalidade do estudo de caso é obter uma generalização que abranja a população supostamente representada, para outros essa não é, necessariamente, a finalidade do estudo de caso e, outros, ainda, encaram essa generalização como altamente problemática, como é o caso de Merriam (1988), que aceita somente os estudos de caso de orientação interpretativa/qualitativa, em que a questão da generalização, no sentido positivista, nem sequer se coloca. Esta autora afirma mesmo que a opção pelo estudo de caso é feita quando se “(...) deseja compreender o particular em profundidade, não porque se deseja conhecer o que é genericamente verdadeiro para muitos” (p. 173).

Stenhouse (1985), a propósito da classificação apresentada sobre as categorias de estudos de caso, considera que os estudos de caso avaliativos são perspectivados com a finalidade de efectuar generalizações. Yin (1990) afirma que os estudos de caso múltiplos, desenvolvidos durante períodos de tempo alargados e em locais diferentes, podem gerar generalizações. Para este autor, cada estudo de caso (num *design* de estudos de caso múltiplos) deve ser objecto de uma selecção cuidada para prever resultados semelhantes (replicação lateral), ou para produzir resultados opostos, mas por razões previstas (replicação teórica). Se todos os casos se comportam de modo semelhante, então um conjunto de seis a dez casos pode constituir a base para a formulação de um conjunto inicial de proposições/asserções. Se alguns casos conduzirem a resultados contraditórios, é preciso rever as proposições iniciais. Yin

(1990) especifica que os estudos de caso podem servir para desenvolver ou testar teoria, não através da generalização estatística, mas com o recurso à generalização que designa por analítica, em que se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como suporte para comparar os resultados empíricos de dois ou mais estudos de caso entendendo que, se esses resultados suportarem a mesma teoria, a generalização pode ser realizada. A perspectiva deste autor não se aplica ao estudo de caso que realizámos, uma vez que se tratou de um caso com *design* único e que nos importou estudar exactamente por essa unicidade.

Bogdan e Biklen (1994) referem que, nos estudos de caso, os investigadores podem efectuar a generalização, alargando a uma população os resultados obtidos com o estudo do caso em questão, ou optar por deixar tal tarefa a cargo do leitor. Segundo a mesma fonte, “(...) alguns investigadores reclamam o direito à generalização baseando-se nas semelhanças dos seus resultados com outros referidos na literatura” (p. 94). Stake (1998) discorda desta possibilidade referindo-se ao estudo de caso como epistemologia do particular. Stake e Trumbull (1982, citados por Stake, 1998) defendem que, a partir de um estudo de caso, se possa fazer uma generalização naturalista, ou seja, que tem lugar quando a narrativa produzida pelo investigador leva o leitor a construir paralelos com a situação que vivencia. Assim, e mantendo presente que a questão da generalização a partir dos estudos de caso não constitui um assunto encerrado, julgamos que se aplica à investigação que desenvolvemos a posição de Stake (1995), retomada por Bassey (1999), para quem “(...) as generalizações naturalísticas são feitas pessoalmente pelo leitor e as generalizações proposicionais (ou asserções) são tornadas públicas pelo investigador” (p. 33). Stake (1995) considera que “(...) uma visão construtiva encoraja [o investigador] a fornecer aos leitores bom material em bruto para que façam as suas próprias generalizações” (p. 102).

Stake (1995) considera que, ao longo do processo de estudo de caso, vão ocorrendo aquilo que designa por pequenas generalizações (*petite generalizations*), que correspondem a um refinamento da compreensão da realidade em estudo. E se o autor encara os estudos de caso como “(...) uma base pobre para a generalização (...)” (p. 7), destaca que o conhecimento construído com o estudo de caso pode funcionar como um contra-exemplo, conduzindo o leitor a alterar generalizações antes aceites. Para que o leitor possa aprender com o estudo de caso é necessário apresentar descrições conducentes a compreensões de qualidade. Para Stake (1995), é necessário fornecer ao leitor as narrativas, as histórias, a cronologia, a descrição dos participantes, a ênfase no

tempo e no local, bem como generalizações associadas, construídas a partir das descrições dos vários participantes no estudo. O autor salienta, ainda, a pertinência da informação acerca do investigador (proporcionada pelo próprio), a descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, incluindo a forma como foi realizada a triangulação, para possibilitar aos leitores a construção de interpretações alternativas, evitando que a validade do estudo resulte apenas das observações do investigador. Wilson (1979) coloca a responsabilidade da generalização no leitor, usando a expressão generalização pelo leitor/utilizador, para enfatizar a responsabilidade de cada leitor ou utilizador da investigação para encontrar aplicação nos resultados do estudo de caso para a sua situação.

Assumimos, à semelhança dos autores anteriormente citados, que da unicidade e especificidade do caso estudado resulta a aspiração a que possa ser objecto de uma generalização naturalista pelo leitor. As ilações, asserções e interpretações que realizámos terão de permanecer ancoradas nos cenários, onde a investigação decorreu. Desde o início da investigação que optámos pela sua compreensão histórico-culturalmente situada, enquanto processo de diferenciação curricular numa escola, num subsistema de ensino, numa turma em particular, em determinado período de tempo. Consideramos que a leitura deste estudo de caso pode iluminar possibilidades no campo da educação de adultos, o que nos leva a concordar com Bassey (1999), quando afirma que é importante que o estudo de caso educacional permita desenvolver teoria educacional que sustente a política e as práticas educacionais, trazendo esses resultados para fóruns de divulgação e discussão dirigidos à classe profissional que, no terreno, necessita de construir práticas para responder a uma realidade cada vez mais desafiadora, nomeadamente pela necessidade de incluir, com sucesso, a heterogeneidade dos estudantes que afluem à escola.

Assim, a divulgação dos resultados da investigação para a comunidade científica e educativa constitui uma etapa fundamental na produção do conhecimento educacional, sendo essencial que os resultados a divulgar sejam válidos e de confiança. Durante a escrita deste estudo de caso procurámos que a sua descrição fosse clara e precisa e que consubstanciasse as interpretações, aspectos já referidos por Silverman (2000) e Stake (1995).

A necessidade de triangulação é subscrita por diversos investigadores sendo especialmente adequada quando se pretendem descrições holísticas dos fenómenos educativos e quando se estudam fenómenos complexos (Cohen et al., 2001). Estes

autores referem quatro tipos de triangulação mais habituais em educação: a triangulação temporal, nos estudos longitudinais e *cross-sectional*; a triangulação espacial, efectuada quando determinada investigação decorre, simultaneamente, num conjunto de escolas; a triangulação dos investigadores, existente quando dois ou mais investigadores estudam independentemente o mesmo fenómeno; e a triangulação metodológica, correspondendo ao uso de diversos instrumentos de recolha de dados. Silverman (2000) destaca também na triangulação a validação pelos informantes (*check members*), que tem lugar quando devolvemos o caso aos participantes, para que estes confrotem as suas interpretações com as que foram construídas pelo investigador.

Para Cohen e seus colaboradores (2001), a fiabilidade é uma condição necessária, mas insuficiente, para a validade da investigação. Silverman (2000) afirma que um estudo de caso pode basear-se numa pequena quantidade de dados, mas o investigador tem de preocupar-se com a fiabilidade ou confiança dos seus dados e com a qualidade das suas interpretações. Como refere Marques da Silva (2002), no estudo de caso, o conceito habitual de fiabilidade, entendida como a qualidade da replicabilidade do estudo (obtenção dos mesmos resultados, se o estudo fosse repetido por outro investigador ou noutra local) tem de ser ajustado, aproximando-se da noção de validade interna. Concordamos com Abrantes (1994), ao afirmar que a fidelidade de um estudo desta natureza tem mais a ver com a exigência de que, face aos dados, os resultados façam sentido, do que com a replicabilidade do estudo. Para Merriam (1988), a fiabilidade do estudo de caso tem a ver com a consistência entre os dados e pode ser alcançada através da explicitação, pelo investigador, dos pressupostos e das teorias que suportam o estudo, pela triangulação dos dados e pela descrição detalhada da forma como o estudo foi conduzido e como é que os resultados foram derivados dos dados.

Na investigação interpretativa/qualitativa, a fidelidade do estudo, ou seja, a garantia que oferece, é entendida, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “(...) mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local em estudo do que como uma consistência literal entre as observações” (pp. 69-70). Neste tipo de investigação, dois investigadores que estudem a mesma situação podem obter dados diferentes, sendo frequente que tal aconteça. Para isso podem contribuir as especificidades das formações académicas de base, a existência de percursos pessoais e profissionais próprios e únicos, a identificação (explícita ou implícita) dos investigadores com diferentes tradições de investigação, o acesso

(financeiro, por exemplo) a diferentes formas de recolha e tratamento de dados. Apesar da diferença entre os dados recolhidos, ambos os estudos podem ser consistentes.

5.5. O caso em estudo: descrição e justificação dos procedimentos e das opções de carácter metodológico

Uma abordagem é tentar quebrar o círculo de causa-efeito e declarar uma localização como iniciadora. Mas outra abordagem é abraçar a circularidade e invocar a perspectiva hermenéutica (...) em que em vez de vermos um ciclo de causa-efeito vemos a co-emergência.

(Mason, 2002, p. 229)

Patton (1990) alerta que “(...) cada unidade de análise implica um tipo diferente de recolha de dados, um diferente foco para a análise dos dados e um diferente nível no qual as afirmações e as conclusões acerca dos dados serão elaboradas” (p. 167). Neste estudo, a unidade de análise é uma experiência de diferenciação curricular, vivida por um grupo de estudantes e de professores, numa comunidade escolar.

Escolhemos estudar este caso porque acreditamos que, na sociedade portuguesa, a escola tem um contributo a dar na educação de adultos e há necessidade de mais investigação neste domínio (Queirós & Ribeiro, 1998). Como já explicitámos (Ponto 5.1.), a educação de adultos veio a constituir-se como uma área profissional desafiadora e face à qual nos comprometemos. Como professora da turma para quem foi planificado o currículo em alternativa, o acesso ao caso estava facilitado o que, segundo Stake (1995) e Silverman (2000), é um elemento importante na selecção do caso a estudar. Sermos participante no projecto curricular concedeu-nos a oportunidade de investigar e reflectir colaborativamente sobre as práticas profissionais, relacionadas com este projecto. Entendemos que estavam reunidas as condições, não só em termos de percurso pessoal e profissional da investigadora, mas também pelas características específicas da comunidade educativa em que decorreu o projecto e pelo próprio enquadramento criado por instâncias exteriores à escola, nomeadamente através da publicação do documento legal que enquadra os currículos em alternativa, o Despacho N.º 22/SEEI/96 (SEEI, 1996b). Como afirma Abrantes (2001), os currículos alternativos, como são geralmente

designados, juntamente com a criação de territórios educativos de intervenção prioritária e cursos de educação formação, constituíram medidas de combate à exclusão social, provocada pelas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Como professora da turma, esta investigação constituiu um projecto aliciante, uma vez que pudemos procurar compreender colaborativamente, de forma dialógica, crítica e participativa, o objecto de estudo. Na comunidade educativa em regime nocturno e em certos sectores da comunidade local (por exemplo, na câmara municipal) existiam condições privilegiadas para que pudessem ser implementadas práticas pedagógicas facilitadoras do emergir de uma comunidade de aprendizagem, a partir da EA, conforme discutiremos no Capítulo 6. Outro aspecto que tivemos em conta foi a possibilidade de se identificarem questões de investigação que, apesar de complexas, orientam os nossos olhares, reflexões e actuações (Stake, 1995) e, desta forma, permitiram-nos elaborar um *design* de investigação que nos possibilitasse a construção de sentidos para os acontecimentos, norteados por princípios éticos.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. Muitas profissões apresentam códigos de ética mais ou menos detalhados que, como afirmam Miles e Huberman (1994), têm como função legitimar os profissionais envolvidos e disciplinar uma pequeníssima minoria, que comete acções eticamente incorrectas. Bogdan e Biklen (1994) destacam dois aspectos éticos a ter em conta na investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Para a operacionalização destas condições, é corrente recorrer-se à apresentação, aos participantes no estudo, de um documento em que o estudo é descrito, em que se explicita a utilização prevista para os resultados e se apresentam outras informações consideradas pertinentes.

Na impossibilidade de prever, à partida, a evolução do projecto de investigação, dado que o investigador de orientação interpretativa/qualitativa dispõe apenas de um plano geral do que irá realizar, que será concretizado e ajustado no decurso do estudo, Miles e Huberman (1994) apresentam algumas sugestões para facilitar a condução da investigação. Assim, sugerem que o investigador deve procurar antecipar, através de uma postura reflexiva, e logo desde o início do projecto, as questões éticas que se lhe poderão deparar, mantendo-se atento a elas durante todo o processo investigativo, em particular durante as fases de recolha e análise de dados, em que o empenhamento no

trabalho em curso poderá ocasionar uma diminuição do nível de atenção a estas questões. Estes autores advogam também a necessidade de estabelecer acordos preliminares com os participantes no estudo e, de preferência, explicitá-los sob a forma de documento escrito e, se necessário for, proceder à sua reformulação, por iniciativa do investigador ou dos participantes no estudo. Sugerem, ainda, que o investigador se socorra de uma pessoa qualificada, externa ao projecto, que possa manter-se atenta a eventuais questões éticas que possam surgir ou, se for necessário, servir de intermediária, entre o investigador e os participantes no estudo.

Erickson (1986) considera que o princípio ético básico da investigação em educação é a protecção dos interesses dos participantes no estudo, especialmente dos mais vulneráveis. Por exemplo, este autor refere que, em investigação realizada em escolas, é usual garantir aos professores que certos tipos de informação relativos às suas práticas como docente não serão disponibilizados aos seus superiores hierárquicos e que algumas informações respeitantes à vida familiar dos alunos não serão reveladas na escola. O estudo de caso envolve uma recolha extensiva de dados acerca dos participantes no estudo e Bassey (1999) recomenda que se negocie com os participantes até que ponto os dados recolhidos poderão constar no relatório do estudo. Por exemplo, o autor refere que é prática corrente que os excertos de entrevistas sejam lidos por quem os forneceu numa versão *draft* do estudo.

Outro aspecto a considerar, segundo Bassey (1999), preferencialmente antes de iniciar a recolha dos dados, é se as pessoas serão nomeadas, se lhes será atribuído um nome fictício ou se ficarão anónimas. Como se o local da investigação for reconhecido, por exemplo, tratando-se de uma instituição, os restantes elementos poderão reconhecer alguns participantes no estudo, particularmente os elementos com mais responsabilidades, o anonimato nem sempre será a melhor opção. A investigação interpretativa/qualitativa em geral, e o estudo de caso em particular, requerem um contacto prolongado entre o investigador e os participantes no estudo, podendo assemelhar-se ao estabelecimento de uma amizade, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), mais do que a um contrato, o que permite aos participantes intervirem na regulação da relação, mantendo margens de acção na tomada de decisões no que toca à sua participação.

Denscombe (1998) alerta-nos para alguns aspectos éticos particulares da investigação-acção, designadamente o facto de ser quase sempre inevitável que as práticas dos colegas venham a ser objecto de investigação, na medida em que se

interligam com as do investigador. O autor afirma mesmo que “Investigadores não são “ilhas” – isolados do contacto rotineiro com colegas e clientes” (p. 63, aspas no original). Denscombe (1998) recomenda, pois, que, nesta modalidade de investigação, os investigadores devem ser abertos, não escondendo o aspecto investigativo da sua prática e que devem obter o consentimento informado de todos os envolvidos no processo. Winter (1996) aconselha a visibilidade do desenvolvimento da investigação e a abertura a sugestões, a obtenção de permissão antes de efectuar observações ou analisar documentos, a negociação com os participantes no estudo acerca da divulgação dos seus pontos de vista e a aceitação da responsabilidade de confidencialidade, recomendações estas que nos parecem genericamente também aplicáveis ao estudo de caso.

Este projecto de investigação-acção envolveu estudantes e professores da turma e outros elementos da escola: elementos dos órgãos de gestão, auxiliares da acção educativa, professores e estudantes da comunidade escolar em regime nocturno, bem como elementos exteriores à escola. As colaborações e eventuais autorizações necessárias por parte dos participantes no estudo foram conseguidas com base em relações formais e informais, facilitadas pela pertença da professora/investigadora ao quadro de nomeação definitiva da escola, existindo relações cordiais, de confiança e respeito mútuo, entre a investigadora e os participantes no estudo. No que respeita aos estudantes da turma, todos maiores de idade, participaram de livre vontade no estudo, depois da professora/investigadora lhes ter exposto as suas intenções. Concederam autorização para a utilização das fotografias na tese e na divulgação deste projecto em eventos e revistas da especialidade. Para além disso, os casos já escritos foram-lhes devolvidos, para que a investigadora conhecesse os seus sentimentos, reflexões e sugestões em relação aos mesmos.

Relativamente aos docentes, há que distinguir o conselho de turma e os órgãos de gestão da escola, sendo o conselho executivo e o conselho pedagógico os mais directamente implicados. O conselho de turma colaborou nos diversos trabalhos de projecto, bem como na disponibilização para a realização de entrevistas e outras tarefas pontuais. Quanto aos órgãos de gestão emitiram pareceres favoráveis à realização desta investigação e à divulgação do nome da escola, colaboraram em todos os projectos apresentados pela investigadora, bem como na realização de entrevistas e acesso aos dados e cedência de espaços para a realização das entrevistas.

Na investigação que desenvolvemos informámos inicialmente os participantes no estudo acerca das nossas intenções e, no decurso da investigação, fomos actualizando essas informações. Tivemos oportunidade de discutir os procedimentos a adoptar, não só com a orientadora desta tese, mas também no âmbito do projecto *Interacção e Conhecimento*, a nível de grande grupo, e com outros colegas que também desenvolviam investigação de natureza interpretativa/qualitativa de inspiração etnográfica.

No que respeita à recolha de dados, os diversos métodos que usámos foram levados ao conhecimento e autorizados pelos órgãos de gestão, uma vez que disponibilizámos o projecto desta tese (Courela, 2003b) aos elementos dos órgãos de gestão. Na recolha, análise e divulgação dos dados procurámos ter sempre presente o caso em estudo, o currículo em alternativa ao SEUC, e não as práticas pedagógicas de cada docente ou as particularidades pessoais de cada participante. Porém, como entrevistámos os professores da turma e participámos nas reuniões do conselho de turma, tivémos acesso a alguns dados neste âmbito.

Embora inicialmente, tivéssemos a intenção não identificar a escola, no decurso do processo de escrita pareceu-nos que o texto perderia sentido se não o fizéssemos. Assim, após conversa informal com os presidentes dos três órgãos de gestão da escola, solicitámos formalmente ao conselho pedagógico autorização para a nomeação da escola e a utilização de documentos, de índole burocrática, úteis para a nossa investigação. A autorização foi-nos concedida e facilitado o acesso a todos os dados que solicitámos. Identificando a escola e referindo os anos lectivos em que decorreu a investigação é imediata a identificação da turma: a turma CA2 e curso em causa, o curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*.

Optámos por atribuir nomes fictícios aos estudantes e por designar os professores da turma segundo as áreas curriculares que lhes foram atribuídas, o que garante o anonimato para os leitores que não fossem participantes no estudo e/ou desta comunidade escolar. Gostaríamos ainda de salientar que os capítulos desta tese (Capítulos 5 e 6), cuja divulgação poderia colocar algumas dúvidas, do ponto de vista ético, foram lidos e comentados por alguns participantes no estudo, nomeadamente elementos dos órgãos de gestão da escola e todos os estudantes participantes, antes da elaboração da versão final desta tese.

5.5. 1. A escola

É a ignorância que protege os que possuem da cólera dos pobres, por falta de pontos de comparação.

(Giroud, 2001, p. 75)

Esta investigação decorreu na Escola Secundária Manuel Cargaleiro (ESMC), actualmente designada Escola Secundária Manuel Cargaleiro com 3º ciclo do ensino básico. Fica localizada na área metropolitana de Lisboa, na margem sul do Tejo, no Concelho do Seixal, freguesia de Amora e lugar de Fogueteiro.

A Escola Secundária do Fogueteiro, como inicialmente foi designada, foi criada pela Portaria N° 846/84, de 3 de Novembro (Presidência do Conselho de Ministros, Ministério das Finanças, Ministério do Plano, & Ministério da Educação, 1984). Na altura, existiam apenas duas escolas secundárias no concelho do Seixal, pelo que a criação desta escola teve como objectivo solucionar o problema de excesso de alunos, neste nível de escolaridade, nas escolas mais próximas.

A escola iniciou as suas actividades lectivas no dia 25 de Novembro de 1985, com turmas do então designado curso unificado (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Nesta altura encontravam-se em funcionamento quatro pavilhões, que acolheram 1 124 alunos (ESMC, 2001).

A construção de mais dois pavilhões possibilitou, no ano lectivo de 1987/1988, o início do curso complementar, com o 10º ano de escolaridade. Assim, esta escola teve início como uma escola SU30 (secundário e unificado, 30 turmas) e, por vontade da comunidade educativa, levada ao Ministério da Educação, Autarquia e Governo Civil, transformou-se numa escola ES42 (escola secundária, 42 turmas) (ESMC, 2001).

A escola apresentava uma oferta educativa variada e única no concelho e, no ano lectivo de 1989/1990, numa perspectiva de alargamento dessa oferta educativa, foram criados os cursos nocturnos e o 12º ano da via de ensino. Ainda nesse ano lectivo, a escola foi integrada no grupo de estabelecimentos de ensino que experimentou o novo modelo de gestão financeira e administrativa, estipulado pelo Despacho Conjunto N° 100/ME/88, de 22 de Junho (ME, 1988) e a implementação da autonomia, segundo o Decreto-Lei n° 43/89, de 3 de Fevereiro, (Ministério da Educação, 1989a). Também no

ano lectivo de 1989/90 teve início a experiência *Escola Cultural* e foram também implantados o *Projecto Minerva* e o *Desporto Escolar* (ESMC, 2001).

Quando iniciou as actividades lectivas, a escola oferecia, no 9º ano, opções únicas, a nível do concelho, no curso unificado: agro-pecuária, arte e design e música. Quando o 10º ano teve início, foram integradas todas as áreas então existentes e, nestas, as seguintes formações vocacionais: área A – agro-pecuária, área B – electrónica e informática, área C – informática, área D – jornalismo/turismo, área E – introdução à arquitectura e artes plásticas. Desta forma, a oferta educativa da escola constituía uma grande inovação, sendo a única escola do concelho do Seixal a oferecer estas formações vocacionais, uma clara alternativa às tradicionais áreas de saúde, contabilidade e jornalismo/turismo (ESMC, 2001).

Segundo informantes privilegiados (professores que se encontram na escola desde o início do seu funcionamento, ou quase) e de acordo com o *Projecto Educativo de Escola 2000-2003* (ESMC, 2001), a abertura e início de funcionamento da escola deu-se num clima de entusiasmo, como se relata

Este entusiasmo levou também a equipa responsável, a crer que para além das instalações, tudo fosse novo e diferente. Novo nas relações pessoais, novo na pedagogia, novo na organização escolar. E assim, embora com dificuldades, a escola foi imprimindo um ritmo diferente. (p. 10)

Segundo a mesma fonte, a câmara municipal do Seixal e a junta de freguesia foram convidadas a participar nas actividades da escola e, muito antes que se criasse qualquer legislação nesse sentido, o conselho pedagógico convidou a associação de pais e encarregados de educação para participar na vida da escola. Os órgãos de gestão da escola procuraram criar as condições necessárias para o envolvimento da comunidade educativa, que se traduzia em planos de actividades cuja implementação procurava desenvolver sentimentos de pertença e atitudes de respeito mútuo, responsabilidade e solidariedade.

Quando das comemorações do 9º aniversário da escola, a Escola Secundária do Fogueteiro passou a designar-se Escola Secundária Manuel Cargaleiro, de acordo com sugestão de um membro da associação de pais e encarregados de educação (ESMC, 2001). Esta proposta, apresentada superiormente pelo conselho directivo dessa altura, aprovada pelo conselho pedagógico e pela comunidade educativa, nomeadamente a câmara municipal. O artista plástico, que se tornou patrono da escola, tem participado

em variadas iniciativas que esta promove e contribuído para a valorização do património da escola, através da oferta de várias obras, de sua autoria.

De acordo com informantes privilegiados (professores que se encontram na escola desde a sua abertura), a circunstância de se tratar de uma escola nova, com um espaço físico agradável e ofertas educativas únicas na zona, levou a uma procura crescente, pela população local. O reconhecimento, pela comunidade social, da dinâmica existente e do sucesso académico dos alunos contribuíram, provavelmente, para o aumento da procura pelas famílias, havendo, geralmente, um número de alunos a pretenderem frequentar a escola (especialmente no 10º ano) bastante superior ao admitido.

No ano lectivo de 1989/1990 foram criados, nesta escola, o 12º ano de escolaridade e os cursos nocturnos. No ano lectivo de 1993/1994 iniciou-se o ensino básico recorrente, segundo o SEUC e, no ano lectivo de 1994/1995, o ensino secundário recorrente, segundo o SEUC. No ano lectivo de 1998/1999 teve início a primeira turma de currículos alternativos ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, projecto que teve a duração de dois anos lectivos (turma CA1). No ano lectivo de 2000/2001, constituiu-se a segunda turma com currículo alternativo ao SEUC, (turma CA2), projecto que teve a duração de três anos lectivos. No ano lectivo de 2001/2002 teve início a terceira turma de currículo alternativo ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC, que terminaria em 2002/2003, na mesma altura que a segunda turma referida. No ano lectivo de 2002/2003, a escola passou a ter apenas turmas do ensino secundário.

Ainda segundo informantes privilegiados, a população discente começa a mudar, tornando-se mais heterogénea, quando os alunos do ensino secundário passam a ser admitidos de acordo com a área de residência, em detrimento das avaliações obtidas no 9º ano de escolaridade; em regime nocturno, a heterogeneidade era ainda maior pois, além da multiplicidade de culturas, coexistiam vários escalões etários. A escola assume a obrigação de incluir a diversidade dos alunos que a procuram, como se explicita numa das cinco finalidades do seu projecto educativo para o período temporal de 2000 a 2003: “Respeitar a diversidade (...)” (ESMC, 2001, p. 34).

No que respeita ao ensino recorrente, encontramos o seguinte objectivo, no projecto educativo de escola: “Pôr em prática alternativas à actual oferta educativa no ensino recorrente (...)” (ESMC, 2001, p. 35). Na escola constituíram-se duas turmas de currículos em alternativa no ensino regular, nos anos lectivos de 1999/2000 (8º ano) e

2000/2001 (9º ano). Conforme já referimos, esta prática também teve expressão no ensino nocturno.

No que respeita ao corpo docente, assume-se o compromisso de procurar contribuir significativamente para a formação contínua dos professores (ESMC, 2001), sendo consideradas prioritárias temáticas como o trabalho de grupo, o trabalho de projecto, a utilização dos audiovisuais e a pertinência das visitas de estudo para a formação pessoal e académica dos alunos. Algumas práticas surgiram nesta escola, assumindo-se como tradição, nomeadamente, a comemoração do aniversário da escola, os bailes de finalistas, as viagens de finalistas, a existência do jornal *A Outra Margem* ou o *Anuário*, entre outras.

O conselho executivo, que iniciou funções em 1999/2000, ano de início do projecto de investigação-acção, manteve-se em 2000/2001 e 2001/2002. No ano lectivo de 2002/2003 existiu uma comissão provisória e, uma vez que, em regime nocturno, existiam apenas duas turmas do 3º ciclo do ensino básico recorrente, com currículos em alternativa ao SEUC, deixou de existir assessor técnico/pedagógico para o ensino nocturno. A presidente e vice-presidentes da comissão provisória integraram o conselho executivo em 2003/2004, que desempenhou funções até 2005/2006.

Nos anos lectivos em que decorreu o curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*, as ofertas educativas da escola foram as que se observam nos Quadros 28e 29 No ensino diurno, na maior parte das turmas, o número de alunos inscritos em cada disciplina varia. Assim, considerámos o número de alunos que aparecia em maior número de disciplinas. Nos casos em que existiam dois valores mais frequentes, escolhemos aquele que se aproximava mais da tendência da turma. Por exemplo, se numa turma três disciplinas tinham 20 alunos e outras três 21 alunos e se o resto das disciplinas apresentava número de alunos inferior a 20, escolhemos o 20; se, pelo contrário, o número de alunos inscritos nas outras disciplinas era superior a 21, escolhemos o 21. Em relação aos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, baseámo-nos em dados fornecidos pelo conselho executivo; para o ano de 2000/2001 recorremos à consulta das relações de alunos existentes nos livros de ponto.

No ensino recorrente, o conceito de turma é menos marcado do que no ensino regular, pois os estudantes, embora pertençam a uma turma, podem mudar de professor e de colegas à medida que progridem na capitalização das unidades, já que existem diversos professores da mesma disciplina, com horários simultâneos, de modo a reduzir o número de unidades diferentes por grupo de estudantes e por professor. Assim

considerámos mais correcto assumir como número de estudantes em cada turma o número máximo de estudantes inscritos numa disciplina.

Quadro 28 - Oferta educativa da escola, nos anos lectivos de 2000/2001 a 2002/2003, em regime diurno

		Ano lectivo 2000/2001		Ano lectivo 2001/2002		Ano lectivo 2002/2003	
Agrupamentos		Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos
Geral	Científico-Natural	16	379	17	376	20	434
	Artes	3	65	3	68	4	87
	Económico e Social	6	117	6	127	4	101
	Humanidades	6	139	8	153	7	150
Tecnológico	Electrotecnia/Electrónica	5	92	4	68	4	67
	Design	3	47	4	46	3	47
	Administração	2	18	2	24	2	32
3º ciclo do ensino básico		6 ¹	135	2 ²	49	-	-
Total de turmas e alunos no ensino diurno		47	992	46	911	44	918

¹ duas turmas de 8º ano e quatro de 9º ano, tendo duas currículos em alternativa ao ensino regular

² duas turmas do 9º ano

Quadro 29 - Oferta educativa da escola, nos anos lectivos de 2000/2001 a 2002/2003, em regime nocturno

		Ano lectivo 2000/2001		Ano lectivo 2001/2002		Ano lectivo 2002/2003	
		Número de turmas	Nº de estudantes	Número de turmas	Nº de estudantes	Número de turmas	Nº de estudantes
3º ciclo do ensino básico recorrente		3	87	4	68	-	-
Currículos em alternativa		1	7 ⁽²⁾	2	22	2	10
Ensino secundário recorrente		6 ⁽¹⁾	186	7 ⁽³⁾	209	-	-
Totais		10	280	13	299	2	10

(1) inclui uma turma de Curso Tecnológico de Electrónica;

(2) apesar de inicialmente com 14 estudantes, a turma ficou com 7 elementos a partir do final do segundo período deste ano lectivo;

(3) inclui uma turma de Curso Tecnológico de Electrónica e uma turma de Curso Tecnológico de Animação Sócio-Cultural.

Não contabilizámos os estudantes que mudaram de turma, anularam matrícula, foram transferidos ou passaram para o regime não presencial. A contagem baseou-se nas relações de estudantes existentes nos livros de ponto, considerando-se as que tinham data mais tardia no decorrer do ano lectivo, por serem as mais actualizadas. Segundo os dados apresentados no *Plano de Emergência da ESMC* (ESMC, 2002-2003), a escola

apresenta 1 008 estudantes, no ano lectivo de 2002/2003. A aparente discrepância entre este valor e o que consta no Quadro 28, deve-se a esta contagem, realizada para a elaboração do referido documento, ser posterior à elaboração dos mapas utilizados para o arranque do ano lectivo, e que serviram de base para a elaboração do Quadro 28, incluindo os alunos que se matriculam posteriormente ao início do ano lectivo, inscrevendo-se em disciplinas que têm em atraso, consoante os seus interesses e as possibilidades da escola.

Na escola têm existido vários clubes extra-curriculares, apresentando-se no Quadro 30 os existentes nos anos que coincidiram com esta a operacionalização do currículo em alternativa, bem como três projectos que contribuíram para a dinamização da comunidade escolar em regime nocturno.

Quadro 30 - Clubes e projectos existentes na escola

Clubes e projectos	Ano lectivo de 2000/2001	Ano lectivo de 2001/2002	Ano lectivo de 2002/2003
Clube de Jornalismo	X	X	X
Jornal <i>on line</i>	-	-	X
Rádio Televisão Escolar (RTE)	X	X	X
Atelier de Expressão Dramática	X	X	X
Clube de Leitura	?	?	X
JIC – Jogos, Ideia e Construções	X	X	X
Spin Clube	X	-	-
Anuário	X	X	X
Clube da Saúde	-	-	X
Eco-Escolas	?	X	X
Atelier de Artes Decorativas	X	X	-
Ciência Viva	?	-	-
Clube Europeu	X	X	X
Centro de Recursos *	X	X	-
Projecto <i>A Roda da Noite</i> *	X	X	-
Projecto <i>Saúde e Bem-Estar</i> *	X	X	-
Desporto Escolar	X	X	X

Legenda:

*dirigidos à comunidade escolar em regime nocturno

? sem dados disponíveis

A escola dispõe de um *Serviço de Psicologia e Orientação Profissional*, com uma psicóloga, a tempo inteiro. Este serviço destina-se a colaborar com os alunos na construção dos seus projectos académicos. Na escola existe também uma *Unidade de Inserção na Vida Activa* (UNIVA), com uma técnica a tempo inteiro, destinando-se a encaminhar os alunos para a realização de percursos formativos profissionalizantes e para a inserção no mercado de trabalho, com o apoio do *Instituto do Emprego e*

Formação Profissional. Na escola existe uma associação de estudantes, sem expressão no regime nocturno existindo, também, uma associação de pais e encarregados de educação.

Quanto aos recursos humanos, quando teve início a implementação deste projecto de investigação, os grupos disciplinares encontram-se agrupados em departamentos curriculares, conforme consta no Quadro 31.

Quadro 31 - Departamentos curriculares

Departamentos curriculares	Grupos
Matemática	1º
Ciências	4º e 11º B
Línguas	8º A, 8º B e 9º
Filosofia e EMRC	10º B e EMRC
História e Geografia	10º A e 11º A
Ciências Económico-Sociais	7º
Artes e Técnicas	5º, 12ºD, 12ºF, B
Tecnologias	12ºB,
Educação Física	Educação Física

Legenda: EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

A escola apresenta um corpo docente profissionalizado e bastante estável, apesar de alguma variação anual, à data de realização da investigação. No Quadro 32 apresentam-se os dados relativos ao corpo docente, nos três anos em que decorreu o curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*. Conforme se pode observar, do ano lectivo de 2001/2002 para 2002/2003, o número de professores diminui acentuadamente, em consequência do encerramento do ensino recorrente, no final do ano lectivo de 2001/2001.

No que respeita às auxiliares da acção educativa, a situação encontrada na escola, nos anos lectivos a que nos temos reportado, apresenta-se no Quadro 33. Nestes três anos lectivos existiram mais 12 funcionários, com contratos administrativos de provimento, colocados na escola pela DREL, incluindo 10 auxiliares da acção educativa e dois guardas-nocturnos. No que respeita a pessoal administrativo, a situação é a seguinte (ver Quadro 34):

A escola é constituída por seis pavilhões com dois pisos cada, e um pavilhão menor, com quatro salas de aula. Encontra-se, ainda, no terreno da escola, um pavilhão gimnodesportivo, construído em parceria com a câmara municipal e utilizado pela escola e pela câmara municipal.

Quadro 32 - Pessoal docente

Códigos e designações dos Grupos Disciplinares	Ano lectivo de 2000/2001	Ano lectivo de 2001/2002	Ano lectivo de 2002/2003
11 – (1º) Matemática	15 PQND 1 PQZP 1 PCPR 2 PCPS	15 PQND 1 PQZP	14 PQND 1 PQZP
13 – (2ºB) Electrónica	4 PQND 1 PPRF	4 PQND 1 PCPR	4 PQND
15 – (4ºA) Físico-Química	13 PQND 3 PQZP 1 PCPR	13 PQND 4 PQZP 1 PCPR 1 PPRF	13 PQND 2 PQZP 2 PCPR
16 – (4ºB) Química	1 PQND	1 PQND	0
17 – (5º) Educação Visual/ Desenho/Geometria	8 PQND	8 PQND	8 PQND
18 – (6º) Contabilidade	3 PQND	2 PQND 1 PCPR	1 PQND 1 PCPR
19 – (7º) Direito e Economia	4 PQND 2 PQZP	5 PQND 1 PCPR	4 PQND
20 – (8ºA) Português	8 PQND	7 PQND 2 PCPR	6 PQND
21 – (8ºB) Francês	13 PQND 2 PQZP 2 PCPR	13 PQND 1 PQZP 4 PCPR	12 PQND 3 PCPR
22 – (9º) Inglês	9 PQND 1 PQZP	10 PQND 1 PQZP 1 PCPR 1 PPRF	9 PQND
23 – (10ºA) História	6 PQND 3 PCPR	5 PQND 1 PPRF	6 PQND
24 – (10ºB) Filosofia	5 PQND 1 PQZP 3 PCPR 1 PPRF	4 PQND 1 PQZP 3 PCPR 1 PPRF	5 PQND 2 PQZP 2 PCPR
25 – (11º A) Geografia	4 PQND	4 PQND 1 PQZP 1 PCPR	3 PQND
26 – (11º B) Biologia e Geologia	9 PQND 1 PCPR	9 PQND 1 PCPR	9 PQND 1 PQZP
28 – (12ºB) Electrotecnia	2 PQND	2 PQND	2 PQND
30 – (12ºD) Artes dos Tecidos	2 PQND	1 PQND	1 PQND
35– Hortifloricultura Criação de Animais	2 PQND	1 PQND	1 PQND
37 – Ind. Alimentares e Zootecnia	1 PQND	1 PQND	1 PQND
38 – Educação Física	8 PQND	8 PQND	8 PQND
39 – Informática *	1 PQNP 3 PCPR 2 PCPS	2 PQNP 1 PCPR	1 PQND 1 PQNP
41 – EMRC e Ensino especial	2 PQND	2 PQND	2 PQND
Total de professores	150	147	125

NOTA: Estes dados obtidos a partir das listas de pessoal docente, elaboradas na secretaria da escola.

Legenda: PQND = Professor do Quadro de Nomeação Definitiva, PQZP = Professor do Quadro de Zona Pedagógica, PQNP = Professor do Quadro de Nomeação Provisória, PCPR = Professor contratado provisório, PPRF = Professor Profissionalizado, PCPS = Professor contratado profissionalizado

Quadro 33 - Pessoal auxiliar pertencente ao quadro da escola

Categorias do Pessoal	Ano lectivo de 2000/2001	Ano lectivo de 2001/2002	Ano lectivo de 2002/2003
Auxiliares da Acção Educativa	26	25	25
Auxiliar Técnica	1	1	1
Auxiliar de Manutenção	1	1	1
Cozinheira	1	1	1
Ajudantes de Cozinha	2	2	3
Guarda Nocturno	1	1	1

Quadro 34 - Pessoal administrativo

Categorias do Pessoal	Ano lectivo de 2000/2001	Ano lectivo de 2001/2002	Ano lectivo de 2002/2003
Chefe de Serviços Administrativos	1	1	1
Assistente Especialista	1	1	1
Assistentes Principais	2	2	2
Assistente Administrativo	10	9	9

Os vários edifícios encontram-se rodeados por espaços verdes, cuidados e agradáveis, com bancos de jardim, mesas de pingue-pongue, exposição de obras de arte realizadas pelos alunos e um razoável número de ecopontos. O átrio interior de cada pavilhão é cuidado e revela as competências artísticas dos alunos e o empenho generalizado dos professores.

A ocupação dos espaços físicos da escola ocorre praticamente a 100%, havendo até o recurso a salas específicas para outro tipo de aulas, com o inerente prejuízo da manutenção dos respectivos equipamentos. É notória falta de espaços para o desenvolvimento de clubes e projectos, bem como para locais de convívio dos alunos. A escola dispõe de salas regulares (em número reduzido e algumas demasiado pequenas para o número de alunos por turma), salas específicas (desenho, contabilidade e informática), laboratórios (biologia, electrotecnia, electrónica, física, matemática, química e línguas), salas de trabalho, pavilhão ginnodesportivo, campos de jogos, sala de convívio dos alunos (demasiado pequena), sala de convívio dos professores (com bar incluído), um gabinete para cada departamento curricular (em alguns casos partilhado por mais de um departamento), gabinete do conselho executivo, sala dos directores de turma, sala da associação de estudantes, bar geral, papelaria, reprografia, secretaria, gabinete médico, sala para o pessoal auxiliar, biblioteca/espço multimédia, gabinete dos serviços de psicologia e orientação e gabinete da UNIVA (ESMC, 2001).

5.5.2. Participantes no estudo

(...) o passado não se muda, aceita-se. E eu tenho esperança, ainda tenho esperança que o passado mude, que possa recuar e refazer os gestos errados, os menos acertados, todas as inconsequências, todos os equívocos. Olhar para nós de outra forma, não como um engano, não como um cubo de cores que se consegue encaixar aqui, mas ali nem por isso.

(Reis, 2007, p. 127)

Os participantes neste estudo são:

- os seis estudantes da turma que concluíram o curso e a Etelvina, que o frequentou durante os dois primeiros anos;
- os professores que constituíram o conselho de turma;
- elementos dos órgãos de gestão da escola: a assessora técnico-pedagógica do conselho executivo para os cursos nocturnos (que designaremos por assessora), as presidentes dos três órgãos de gestão da escola: assembleia de escola, conselho executivo e conselho pedagógico;
- outros elementos da comunidade educativa: auxiliares da acção educativa, chefe dos serviços administrativos, presidente da associação de estudantes, presidente da associação de pais e encarregados de educação, técnica do *Espaço de Pesquisa Ambiental* (EPA) da divisão de ambiente da câmara municipal do Seixal, a quem atribuímos o nome de Iracema, vereador do pelouro do ambiente da câmara municipal;
- estudantes, auxiliares da acção educativa e professores da comunidade escolar em regime nocturno que participaram nas diversas apresentações públicas dos trabalhos de projecto realizados em EA;
- elementos da comunidade social que participaram nas apresentações públicas de trabalhos de projecto realizados em EA (crianças, educadoras, professores, monitoras, familiares e amigos das crianças e cidadãos em geral).

Quanto aos professores, apresentamos uma caracterização geral no Quadro 35.

Quadro 35 - Caracterização do conselho de turma

Disciplina(s) leccionadas na turma	Grupo disciplinar	Sigla de Identificação do/a professor/a	Permanência no projecto	Anos de serviço (31/08/00)	Experiência na educação de adultos (em 31/08/00)
Português	8º	PP 1º/2º e CP 2º*	2000/01 e 2001/02	13	CA
Português	8º B	PP 3º	2002/03	14	CGN, CCN, 12º ano e SEUC
Inglês	9º	PI 1º e CP 1º*	2000/01	7	SEUC
Inglês	9º	PI 2º/3º e CP 3º*	2001/02 e 2002/03	22	CGN, CCLN, SEUC
Matemática	1º	PM 1º/2º	2000/01 e 2001/02	13	CCLN, 12º ano, SEUC
Matemática	1º	Prof.ª Mat. 3º	2002/03	9	SEUC, CA
Educação para a Cidadania I (EC I)	7º	PEC I 1º	2000/01	17	CGN, CCLN, SEUC
Educação para a Cidadania II (EC II)	7º	PEC II 2º	2001/02	**	SEUC, formação profissional
Ciências Sociais	10º A	PCS 1º/2º/3º	2000/01 a 2002/2003	24	CGN, CCN, 12º ano e SEUC
O Mundo Físico Químico (OMFQ)	4º	Assessora	2001/02	15	CGN, CCLN, 12º ano e SEUC
Técnicas Laboratoriais de Química e de Física (TLQF) OMFQ	4º A	P TLQF 1º/ OMFQ 3º	2000/01 2002/03	16	CGN, CCLN, 12º ano e SEUC, CA
Técnicas Laboratoriais de Biologia (TLB), Educação Ambiental (EA) e Trabalho de Projecto (TP)	11º B	Professora/ investigadora	2000/01, a 2002/03	11	CCLN, 12º ano, SEUC, turma CA, formação profissional
Técnicas de Organização e Classificação de Documentos em Biblioteca (TOCDB)		PTOCDB 1º/ 2º	2000/01 e 2001/02	0	Formação profissional
Introdução às Tecnologias de Informática e sua Aplicação em Laboratório e Biblioteca (ITIALB)	5º	PITIALB 3º	2002/2003	10	CGN, CCLN, SEUC, 12º ano, CA
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho (HSST)	35	PHSST 3º	2002/2003	**	Sem experiência em educação de adultos

* A sigla CP utiliza-se apenas quando nos referimos a dados recolhidos em entrevista específica sobre o exercício do cargo; ** sem dados disponíveis. Legenda: CGN = curso geral nocturno, CCLN = curso complementar liceal nocturno, CA = 1ª turma com currículo em alternativa no ensino recorrente.

Apesar da assessora ter sido professora da turma durante o 2º ano, consideramos que o desempenho de funções como assessora assume maior relevância, pelo que a referenciamos sempre como assessora e não como professora. Em relação às auxiliares da acção educativa consideramos quatro participantes no estudo, que numeramos de acordo com o sector em que desempenhavam funções: AAE1 – reprografia, AAE2 – centro de recursos para o ensino recorrente, AAE3 – atendimento geral e AAE4 – pavilhão onde a turma tinha aulas. A técnica da *Unidade de Inserção na Vida Activa* (UNIVA) e a psicóloga não tinham horário em regime nocturno, pelo que só esporadicamente compareciam nas actividades realizadas neste horário, não sendo consideradas participantes neste estudo, apesar da psicóloga ter colaborado com a assessora, no processo de selecção dos estudantes do curso.

5.5.3. Instrumentos de recolha de dados

*A maior parte da investigação envolve
apercebermo-nos, de uma maneira ou de outra.*
(Mason, 2002, p. 183)

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Merriam (1988), num primeiro momento, as fases de recolha e análise de dados deverão seguir a par e passo, interagindo dialecticamente e configurando-se mutuamente. Num segundo momento, a análise de dados assume o papel principal. A análise a que se submetem os dados, durante a recolha, permite-nos ir ajustando a estratégia de investigação. A metáfora do funil, de Bogdan e Biklen (1994), representa o encaminhar e refinar constante de todo o processo e evidencia o papel iluminador do investigador. E acrescentam ainda:

Após ter passado algum tempo no campo, [o investigador] encontra-se em muito melhor situação para discutir quais os seus planos e o que poderá retirar dos seus dados. Pode então, discutir alguns temas emergentes. Evidentemente não terá certezas sobre a evolução do estudo, nem acerca da forma como irá efectuar-lo mas está numa melhor posição para fazer suposições fundamentadas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 106).

A selecção dos instrumentos de recolha de dados é configurada pela natureza do estudo e opções metodológicas realizadas. Como refere Patton (1980), na investigação interpretativa/qualitativa, os dados são: “(...) descrições detalhadas de situações, fenómenos, pessoas, interacções e comportamentos observados. Citações directas das

pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e excertos ou passagens completas de documentos, correspondência, registos e protocolos” (p. 22).

Referindo-se especificamente aos projectos de investigação-acção, em cenários de educação formal, César (2003a) afirma que a recolha de dados efectua-se “(...) privilegiando-se o recurso à observação participante, à análise de protocolos dos alunos, a entrevistas a alguns alunos que seleccionámos como informantes privilegiados (...)” (p. 131). Assim, os instrumentos que, consensualmente, se revelam mais adequados são a observação, entrevistas e recolhas documentais (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994; Cohen et al., 2001; Merriam, 1988; Patton, 1990). O uso de diversos instrumentos de recolha de dados surge em coerência com a preocupação de triangulação metodológica que, segundo Patton (1990), é uma importante forma de tornar mais consistente o plano de investigação.

Lincoln (2002) efectua a distinção entre dados e evidências, embora saliente que estas duas expressões são, muitas vezes, usadas de forma indistinta na literatura da especialidade. Assim, os dados interpretativos/qualitativos são quaisquer formas de materiais empíricos, traços observáveis (*observable “traces”*, aspas no original) ou observações. Segundo esta autora, os dados podem ser recolhidos, analisados, agregados e desagregados, comprimidos e rearranjados, de forma a produzirem-se argumentos e *insights* acerca da vida social. Os materiais empíricos dizem respeito a muitas formas de documentos, registos oficiais e objectos materiais, podendo, assim, incluir cartas, memorandos, pedidos de propostas (*requests for proposals*), notas de entrevista, transcrições de cassetes, registos oficiais (como actas produzidas pelos órgãos de gestão da escola), filmes, fotografias, revistas dirigidas a professores, portfólios, artigos de jornais, trabalhos artísticos produzidos pelos estudantes, entre outros. Ainda segundo Lincoln (2002), os traços observáveis são dados cuja recolha não provoca reactividade nos participantes, isto é, são formas não intrusivas que permitem ao investigador obter informações. Incluem-se nesta categoria, por exemplo, a observação do tipo de resíduos produzido durante um determinado evento ou no dia-a-dia de uma instituição.

Para Lincoln (2002), para que os dados se tornem evidências, é preciso que alguém os reconheça como dados e que o investigador os sujeite a qualquer forma de análise sistemática, direccionada por determinada questão ou argumento. Portanto, as evidências são dados evocados para suportar questões específicas, experiências ou teorias, ou seja, são dados que incluem uma intencionalidade, um propósito. Como

refere a autora, “Evidência representa dados aos quais tem sido adicionada uma camada – ou múltiplas camadas – de interpretação e estratégica retórica (...)” (p. 5).

No Quadro 36 apresentam-se as codificações utilizadas para os diferentes instrumentos de recolha de dados. Conforme os participantes a que são aplicados os instrumentos, as siglas são especificadas, como se descreve nos próximos pontos. Por exemplo, uma entrevista realizada à professora de matemática dos dois primeiros anos é indicada por EPM 1º/2º (E – entrevista; PM – professora de matemática, 1º/2º - dos 1º e 2º anos em que decorreu o currículo em alternativa).

Quadro 36 - Lista de (des)codificação dos instrumentos de recolha de dados dos participantes

Siglas	Significados
DB	Diário de bordo
E	Entrevista
Q	Questionário
OA videogravada	Observação de aula videogravada
OA audiogravada	Observação de aula audiogravada
OE	Observação de evento
IAC	Instrumento de avaliação de competências
TIP	Tarefa de inspiração projectiva
D	Documento
A	Artefacto
R	Registo

5.5.3.1. Observação

O que é percebido depende de quem o dá a ver (o informador, o actor) mas também do sistema que vê (o observador, o sistema de inscrição) e este sistema interfere sempre ao transpor os estímulos da fonte para índices de elementos de que ele já dispõe.

(van der Maren, 1996, p. 104)

A observação consiste na recolha de impressões sobre o mundo que nos rodeia (Adler & Adler, 1994) e permite ao observador olhar para o que está a acontecer *in situ*, em vez de tomar contacto com os acontecimentos em segunda mão (Patton, 1990). Em

investigações de índole interpretativa/qualitativa, como referem Adler e Adler (1994), a observação é

(...) fundamentalmente naturalista na sua essência, ocorre no contexto natural da ocorrência, entre os actores que seriam naturalmente participantes na interacção (...). Goza da vantagem de situar o observador no interior da complexidade fenomenológica do mundo, onde as conexões, correlações e causas podem ser testemunhadas conforme se revelam. (p. 81)

Como salientam estes autores, o observador não inicia a observação espartilhado por categorias predeterminadas configuradoras das observações realizadas. Também Merriam (1988) afirma que a observação é um meio de recolha de dados que possibilita ao investigador estar próximo do objecto de estudo e aperceber-se, em primeira mão, de determinados fenómenos, no respectivo cenário e no momento exacto da sua ocorrência.

Embora Patton (1990) considere que a principal fonte de dados na investigação interpretativa/qualitativa é o que as pessoas dizem, quer seja obtido verbalmente através da entrevista ou, na forma escrita, mediante a análise de documentos ou resposta a questionários, o próprio autor salienta que existem limites para o que o investigador pode aprender recorrendo apenas ao que os outros dizem. Assim, muitas vezes, a observação pode ser o melhor instrumento de investigação e, especialmente quando o observador é participante nos acontecimentos, como acontece neste estudo, é essencial na compreensão das situações em toda a sua complexidade. Como referem Adler e Adler (1994), a propósito de fenómenos complexos, através da observação, os investigadores procuram traçar quadros abrangentes, detectar padrões e estilos de actuação, que decorrem das questões com que partem para a investigação, também elas abrangentes. Trata-se de um processo histórico-culturalmente situado, dialéctico, em que as próprias questões da investigação podem ser reformuladas.

Segundo Burgess e Rudduck (1993), a observação é o principal instrumento de recolha de dados na investigação de estilo etnográfico, baseada na antropologia social e na sociologia. Estas disciplinas fazem uso de abordagens interpretativas/qualitativas para estudarem famílias, fábricas, hospitais e comunidades, tendo as suas abordagens sido também aplicadas à investigação em escolas e nas salas de aula. Como afirma Patton (1990),

O propósito dos dados de observação é descrever o contexto (*setting*), que está a ser observada, as actividades que tiveram lugar na situação, as pessoas que participam nessas actividades, e os significados do que foi observado na perspectiva dos

observados. As descrições devem ser factuais, rigorosas e sem serem atravancadas por minúcias irrelevantes e triviais. (p. 202)

Na tipologia clássica de Gold (1958, citado por Adler & Adler, 1994) são referidas quatro formas de efectuar a observação: a) participante pleno (*complete participant*); b) participante como observador (*participant-as-observer*); c) observador como participante (*observer-as-participant*) e d) observador pleno (*complete observer*), num contínuo desde a participação completa ao distanciamento (Cohen et al., 2001). O observador pleno é o que se aproxima mais da ideia de observador objectivo, podendo as observações ocorrer a partir do exterior, sem que o observador seja visto ou notado, com recurso a registos como o vídeo, o áudio, a fotografia, ou as salas de visão unilateral. O observador como participante diz respeito a investigadores que observam os outros participantes durante breves intervalos de tempo (por exemplo, para a realização de entrevistas estruturadas). Estas duas modalidades de observação, em que as interacções entre o investigador e os participantes são mínimas, têm pouca expressão na investigação interpretativa/qualitativa actual (Adler & Adler, 1994).

Como referem Alder e Alder (1987), a tipologia de Gold inspirou-se nas concepções de investigação dita qualitativa, veiculadas pela escola de Chicago, mas a própria evolução das formas de entendimento da investigação, em direcção a um envolvimento crescente do investigador e a uma postura cada vez mais interpretativa, eventualmente até ao ponto de se tornar membro da comunidade observada, levaram Alder e Alder (1994) a proporem uma outra tipologia para as modalidades de observação: a) o investigador que é membro pleno (*complete-member-researcher*); b) o investigador que é membro activo (*active-member-researcher*); e c) o investigador que é membro periférico (*peripheral-member-researcher*). O investigador que é membro periférico observa e interage de uma forma próxima com os membros, mas sem participar directamente nas actividades que constituem o cerne da pertença ao grupo. O investigador que é membro activo envolve-se mais nas actividades centrais do grupo, assumindo responsabilidades para que o grupo avance, mas sem se comprometer com os valores e os objectivos do grupo. Finalmente, o investigador que pertence ao grupo estuda as situações que envolvem os que já pertencem ao grupo, ou os que se encontram num processo de filiação, durante a investigação.

Como afirmam Adler e Adler (1994), as modalidades de observação que têm lugar acabam por ser uma combinação das formas propostas nas duas tipologias, variando desde o observador escondido, que vê sem ser visto, ou que tenta ser uma

presença passiva, muitas vezes usando um dispositivo electrónico de registo, até ao participante activo, envolvido nos acontecimentos, que actua como membro e não como investigador, para que o curso da acção não seja alterado pela sua presença. Portanto, como refere Patton (1990), existe um contínuo que varia desde a completa imersão do investigador no cenário, como participante total, até à completa separação, na postura de observador exterior, podendo o grau de envolvimento do investigador variar durante a investigação.

Tendo em conta que a professora/investigadora foi professora da turma durante os três anos de duração do currículo em alternativa, a observação constitui-se como um instrumento decisivo para a recolha de dados. Assumimos, na maior parte das situações, o papel de participante observadora, segundo a tipologia de Gold (1958, citado por Adler & Adler, 1994) ou de investigador que é membro pleno do grupo, na tipologia de Adler e Adler (1987). Esta posição tem a vantagem de nos incluir nos acontecimentos, e em condições de os observar, mais de perto.

Stenhouse (1993b) assume que a observação participante é o principal instrumento de recolha de dados em etnografia e, dado que, desde o início, assumimos uma inspiração etnográfica, a observação constitui-se como o principal instrumento de recolha de dados. Efectivamente, como afirma Stenhouse (1993b),

O observador participante toma parte na vida da comunidade que estuda, aprendendo a linguagem e os costumes durante esse processo mas, ao mesmo tempo, retendo a sua própria perspectiva, a partir da qual estuda a vida daquela comunidade em vez de simplesmente adoptar a cultura e “tornar-se nativo”. (pp. 67-68, aspas no original)

O contacto com a comunidade educativa estava inerente ao desempenho das funções profissionais, pelo que pudemos realizar observação participante sem os custos que esta opção frequentemente acarreta (tempo, esforço e dinheiro), relativamente aos quais Patton (1990) nos alerta. Estava também assegurado um contacto prolongado entre a investigadora e os participantes no estudo, o que permitia reduzir a reactividade destes últimos. Valorizamos a observação como método de recolha de dados pois, como afirma Hamido (2002), “Entendemos que os acontecimentos, por si próprios, possuem uma autenticidade não negligenciável, comparativamente às palavras proferidas ou aos registos escritos” (p. 31).

Bogdan e Biklen (1994) consideram as notas de campo, que preferimos designar por diário de bordo (DB) pelo tom mais narrativo, pessoal e reflexivo que esta designação assume, como um complemento da observação comportando, não só o

registo dos acontecimentos, mas também as reflexões do investigador durante o desenrolar dos acontecimentos. Como salienta Hamido (2002), a inclusão de aspectos reflexivos nas notas de campo “(...) ao darem conta das impressões subjectivas do observador, contribuem precisamente para controlar o efeito dessa subjectividade (...)” (p. 21). Uma vez que a investigadora foi participante na grande maioria dos acontecimentos, as anotações redigidas durante a acção foram bastante sumárias, aspecto também já mencionado por Oliveira (2006), como decorrente do envolvimento do professor/investigador nos acontecimentos em curso. Procurámos enriquecer essas anotações iniciais com registos elaborados pela investigadora, o mais próximo possível do evento, de modo a que o diário de bordo retratasse, o mais fielmente possível, a riqueza do processo em curso.

As observações foram, ainda, complementadas com registos em vídeo e, mais raramente, em suporte áudio. Foram efectuadas fotografias, quer das actividades quer das produções dos estudantes. Para além disso, foram elaboradas folhas de registo individual (FRI), para cada estudante, onde anotámos os aspectos mais importantes do seu percurso enquanto participantes neste currículo em alternativa: desempenhos nos diversos instrumentos de recolha de dados, observações efectuadas nas aulas e noutros cenários, quanto aos seus desempenhos académicos, classificações obtidas, entre outros aspectos. Neste estudo são objectos de observação: as aulas; as actividades extra-aula dinamizadas pela turma e direccionadas para a comunidade educativa; contactos informais com os estudantes, professores e auxiliares da acção educativa, directamente relacionados com a turma; reuniões de trabalho formais com o conselho de turma (com perioricidade semanal).

5.5.3.2. Entrevistas

[As entrevistas] impõem ao investigador uma atitude de escuta, mais do que o domínio de técnicas, uma manifestação de receptividade a fim de estimular o envolvimento e a expressão.

(van der Maren, 1996, p. 312)

De acordo com Burgess e Rudduck (1993), para Stenhouse a entrevista é o instrumento de recolha de dados/evidências privilegiado nos estudos de caso em que o

investigador se dedica intensamente a um caso, durante um curto espaço de tempo. Desta forma, o investigador mantém-se na condição de elemento exterior ao grupo, sendo fundamental recorrer aos *insights* dos participantes para compreender a realidade em estudo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Para Stenhouse (1993c) existem dois estilos distintos de entrevista em investigação educacional, consoante o investigador pretende obter dados ou evidências. No primeiro caso, existe um guião muito estruturado, que é quase um questionário apresentado oralmente, permitindo recolher informação de uma forma padronizada, comparar respostas e efectuar generalizações ou predições. No segundo caso, em que o propósito da entrevista é iluminar evidências, a sua validade tem de ser estabelecida pela comparação crítica e pelo escrutínio. Como refere Stenhouse (1993c), “O objectivo do investigador que está a recolher evidências deve ser evocar informação expressa naturalmente e extensivamente, devido à rica textura e contextualização necessárias se uma crítica adequada for montada” (p. 90). Neste tipo de entrevista, o investigador não se limita a apresentar dados à comunidade científica e à comunidade educativa, mas apresenta uma interpretação dos dados, que é tornada acessível para a reflexão e discussão. Stenhouse (1993c) considera diferentes estilos de entrevista: a entrevista reflexiva ou evocativa e a entrevista interrogativa ou investigativa. Como o próprio autor salienta, na prática, estes dois estilos ocorrem conjuntamente, em diferentes proporções, o que também podemos constatar nesta investigação, embora nos pareça que o estilo reflexivo ou evocativo predominou.

As entrevistas que realizámos aproximam-se deste segundo tipo, ou seja, pretendemos iluminar evidências, entendidas como registos dos sentidos que os participantes na situação se dispõem a partilhar com o investigador (Stenhouse, 1993c). Para o efeito realizámos entrevistas semi-estruturadas, em que “(...) embora os objectivos do investigador orientem as questões colocadas, o seu conteúdo, sequência e nomenclatura estão inteiramente nas mãos do entrevistado (...) [o que não significa contudo] que este tipo de entrevista seja casual, pois de certo modo ela também tem que ser cuidadosamente planeada” (Cohen & Manion, 1994, p. 273). Como referem Fontana e Frey (1998), existem entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. Sendo as entrevistas semi-estruturadas, baseiam-se num guião relativamente aberto,

cuja sequência e formulação pelo investigador podem ser alteradas. Desta forma, pudemos manter alguma unidade entre as entrevistas, o que facilita a análise posterior e, ao mesmo tempo, criar condições para que cada participante se sinta o mais liberto possível de constrangimentos. Para Patton (1990), as entrevistas semi-estruturadas podem esclarecer e fornecer detalhes importantes, que ajudem a interpretar as experiências pois “(...) a essência da investigação qualitativa é prestar atenção, estar aberto para o que o mundo tem para nos mostrar e pensar no que isso significa” (Patton, 1990, p. 140). Uma importante opção a fazer, relativamente à entrevista, diz respeito a optar entre entrevista individual ou de grupo, cada uma com vantagens e dificuldades específicas (Fontana & Frey, 1998). Optámos pela entrevista individual, pois possibilita a emergência de um discurso mais livre de constrangimentos, por parte de cada participante (Marques da Silva, 2002).

Como refere Stenhouse (1993c), as entrevistas variam de conversações informais a discursos formais. O primeiro caso diz respeito a conversas que não têm o estatuto de entrevistas, mas através das quais o investigador pode obter informações, colocando questões que emergem do contexto imediato e que surgem no decurso natural dos acontecimentos (Coehn et al., 2001). Segundo Stenhouse (1993c), a formalização da entrevista tem início quando o investigador solicita permissão para gravar o conteúdo da mesma. Nesta investigação incluem-se conversas informais e entrevistas formais, em que foram usados guiões de entrevista específicos (ver Anexo 1), consoante os entrevistados (Ver Quadro #).

A entrevistadora foi a professora/investigadora, começando por colocar as questões principais e utilizando as questões secundárias com o intuito de (re)direccionar o que era dito pelo entrevistado, possibilitando-lhe o desenvolvimento dos aspectos mais importantes, especialmente quando notávamos que a informação fornecida era insuficiente ou que se afastava notoriamente do que procurávamos saber.

Stenhouse (1993c) alerta-nos para a necessidade de escolher adequadamente o local para a realização da entrevista e para atendermos a que, a posição relativa do observador e do observado, durante a realização da entrevista, não é neutro no estilo que a entrevista assume. Neste estudo, a maioria das entrevistas decorrem no espaço escolar, em salas sossegadas e, apenas durante o *follow up*, por conveniência dos entrevistados, realizámos algumas entrevistas em casa dos próprios ou nos seus locais de trabalho, mas em horas sossegadas.

As questões das entrevistas foram formuladas a partir das questões de investigação. As entrevistas realizadas aos estudantes apresentam-se no Quadro 37.

Quadro 37 - Entrevistas realizadas aos estudantes

Entrevista	Sigla	Calendarização
Explicativa da tarefa de avaliação de competências (TAC)	E1	Junho de 2002
Explicativa das técnicas de inspiração projectiva (TIP)	E2	Junho de 2002
Final do 2º ano do curso	E3	Junho/Julho 2002
Final do curso	E4*	Junho/Julho 2003
Final do 1º ano de <i>follow up</i>	E5	Julho/Setembro 2004
Final do 2º ano de <i>follow up</i>	E6	Junho/Setembro 2005
Final do 3º ano de <i>follow up</i>	E7	Setembro/Outubro 2006
4º ano de <i>follow up</i>	E8	Abril/Maio 2007

* No caso da estudante Etelvina, existe um guião diferente

Os guiões das entrevistas realizadas aos estudantes encontram-se no Anexo 1.1, com excepção das entrevistas E2 e E8. Com a entrevista E1 procurámos conhecer os sentidos que os estudantes atribuíram ao instrumento de avaliação de competências (IAC) e como abordaram as diferentes tarefas que o constituíam, no sentido de as resolverem. Procurámos, também, compreender as estratégias de resolução que tinham utilizado e, quando observámos que não tinham resolvido adequadamente uma tarefa, discutimo-la com cada estudante. Assim, antes da realização desta entrevista (E1), analisámos e classificámos os itens do IAC de cada estudante; na entrevista utilizámos o guião de entrevista elaborado no âmbito do projecto *Trabalho colaborativo e melhoria da qualidade de ensino nas ciências* (Reis, César, Carvalho, Oliveira, Ribeiro de Castro, Courela, Borges, Correia, Almeida, Raposo, Figueiredo, Melro, Barata, & Carvalho, 2002).

Com a realização da segunda entrevista (E2) procuramos conhecer conhecimentos, visões do mundo e sentimentos dos estudantes em relação à ciência e à EA. Para o efeito, antes da realização da E2, analisámos as tarefas de inspiração projectiva (TIP) de cada estudante. Começámos a entrevista com uma questão geral: Qual a origem das ideias sobre EA/Ciência que apresenta (respectivamente, na TIP1 e na TIP2). Em ambos os casos, após a questão geral, colocámos diferentes questões a cada estudante, suscitadas quer por aspectos que tínhamos previamente identificado nas suas respostas quer por respostas do entrevistado. Assim, consideramos que esta entrevista (E2) é semi-estruturada, tal como as restantes, mas como as questões

variaram de acordo com as tarefas de inspiração projectiva, considerámos que não seria viável a construção de um guião único.

Como se observa no Quadro 37, as entrevistas designadas com as siglas E3 e E4 foram realizadas durante ou imediatamente após a conclusão do curso. Com a entrevista E3 (ver Anexo 1.1.) procurámos conhecer os motivos que conduziram os estudantes à inscrição no curso e os seus sentimentos em relação à experiência. Procurámos conhecer a opinião dos estudantes acerca do currículo em alternativa, confrontando-os com outras vias para a conclusão do 3º ciclo do ensino básico. De seguida, focalizámos as questões na EA, procurando conhecer o grau de satisfação com a EA, nomeadamente, com base nas práticas pedagógicas implementadas, na qualidade e pertinência das aprendizagens, e nos processos de avaliação. Terminámos a entrevista com referência a aspectos organizacionais subjacentes ao curso de currículo em alternativa, procurando conhecer as opiniões dos estudantes, as suas sugestões e sentimentos desenvolvidos sobre a participação neste projecto de investigação. A entrevista E4 foi realizada pouco tempo antes ou após a conclusão do curso (ver Anexo 1.1.). Procuramos aceder aos sentimentos e avaliações dos estudantes acerca do curso com currículo em alternativa. Como orientámos a área curricular de trabalho de projecto (TP), durante o 3º ano do curso, procurámos conhecer os sentidos que os estudantes construíram sobre a sua participação nas tarefas concretizadas em trabalho de projecto (TP), principalmente no que respeita à elaboração do *Livro de Curso da Turma CA2*, o livro de curso da turma cuja elaboração demorou quase todo o ano lectivo. Procurámos, também, conhecer os projectos futuros dos estudantes, designadamente quanto à possibilidade de continuarem os seus percursos académicos. No caso da estudante Etelvina, uma vez que abandonou o curso durante o 1º período do 3º ano do curso, elaborámos um guião diferente para a E4 (ver Anexo 1.1.). Com esta entrevista, procurámos conhecer os motivos que a estudante invoca para o abandono do curso e como encara a participação dos vários elementos da comunidade escolar em todo esse processo. Tal como para os outros estudantes, procurámos conhecer os seus projectos de futuro.

As entrevistas denominadas E5, E6 e E7 foram realizadas durante os três primeiros anos de *follow up*, uma em cada ano (ver Anexo 1.1). Para as entrevistas E5 e E6 utilizámos guiões muito semelhantes e realizámo-las aos seis estudantes que concluíram o curso e à Etelvina (ver Anexo 1.1). Procurámos conhecer a importância que os estudantes atribuem ao curso com currículo em alternativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação aos colegas do curso.

Tentámos perceber o rumo que a vida dos estudantes seguiu desde a conclusão do 3º ciclo do ensino básico e os motivos subjacentes, assim como encontrarmos evidências empíricas sobre os contributos da pertença a uma comunidade de aprendizagem, construída a partir da educação ambiental (EA) e mantida com a área curricular de trabalho de projecto (TP), para a inclusão social destes estudantes. Procurámos saber se estariam dispostos para continuarem a participar em acções de sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade na comunidade social e o que pensavam sobre a evolução da educação de adultos na sociedade portuguesa. Na entrevista realizada no 3º ano de *follow up* (E7), procurámos conhecer as memórias que os estudantes guardam do curso, que efeitos reconhecem do mesmo nos seus projectos de vida e como perspectivam o futuro. As últimas entrevistas (E8) foram realizadas em Abril/Maio de 2007 e tinham como principal finalidade actualizar os dados sobre os percursos académicos e profissionais dos estudantes, continuando a analisar o impacte do currículo em alternativa na sua vida. Como tal, assumiram uma natureza narrativa, pelo que não foi elaborado guião.

Os excertos que seleccionamos das diversas entrevistas são apresentados no Capítulo 6. Após cada excerto apresentamos, dentro de parêntesis, a sigla correspondente ao instrumento (E) seguido de um algarismo e o nome fictício do participante. Por exemplo, (E3, Ernesto) significa que se trata de um excerto da 3ª entrevista realizada ao Ernesto, que foi efectuada no final do 2º ano do curso (final do ano lectivo de 2001/2002).

Realizámos duas entrevistas a cada professor, cujos guiões se encontram no Anexo 1.2. A primeira entrevista foi realizada no final do 2º ou do 3º ano do curso, correspondendo ao final da participação do professor no projecto curricular. A entrevista realizada ao professor de educação para a cidadania I decorreu um ano após este ter saído do conselho de turma, uma vez que ainda não tínhamos elaborado o guião da entrevista no final do ano lectivo de 2000/2001. A primeira professora de inglês da turma e coordenadora pedagógica no 1º ano emigrou, pelo que só nos foi possível entrevistá-la, pela primeira vez, em Agosto de 2003, quando se encontrava de férias em Portugal.

Com a primeira entrevista realizada a cada professor do conselho de turma (E1), procurámos conhecer os motivos da participação do professor no projecto curricular e a satisfação pessoal e profissional com a experiência; como encara o processo de planificação do projecto curricular e a adequação do curso aos estudantes; qual a

importância que atribui ao trabalho desenvolvido pelo conselho de turma na implementação e avaliação do currículo em alternativa. Procurámos conhecer, ainda, como é que cada professor aprecia a evolução do grupo turma e de cada estudante, em particular, nomeadamente no que respeita à importância, deste curso para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos estudantes, bem como é que o professor avalia a estrutura organizacional subjacente a este currículo.

No caso das três professoras que foram coordenadoras pedagógicas, após a E1 foi realizada uma entrevista sobre o exercício do cargo, cujo guião também se apresenta no Anexo 1.2. Com esta entrevista procurámos saber os motivos que levaram à aceitação do cargo e qual o grau de satisfação pessoal e profissional proporcionado pela experiência. Procurámos também compreender como é que a coordenadora pedagógica caracteriza a sua actuação, em relação aos estudantes, ao conselho de turma e ao conselho executivo.

A segunda entrevista realizada a cada professor (E2) foi efectuada cerca de um ano depois do currículo em alternativa ter terminado (ano lectivo de 2003/2004), na maior parte dos casos de Junho a Setembro de 2004. Procurámos saber se os professores reconhecem alguns contributos da sua participação no curso com currículo em alternativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e que expectativas tem o professor sobre os impactes do curso nos projectos de vida dos estudantes. Tentámos conhecer como é que o professor mobiliza os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas durante o curso, no sentido apresentar propostas que possam ser desenvolvidas com adultos, ao nível do 3º ciclo do ensino recorrente. Procurámos ainda averiguar se o professor tinha, ou não, continuado a interessar-se pela evolução da educação de adultos. Após cada excerto indicamos, entre parêntesis, a sigla da entrevista, E1 ou E2, seguindo-se a sigla respeitante ao professor (ver Quadro 38).

Durante os 2º e 3º anos do curso com currículo em alternativa foram ainda entrevistados os elementos dos órgãos de gestão e os elementos da comunidade educativa referidos nos participantes, apresentando-se os guiões nos Anexos 1.3 e 1.4, respectivamente. Em relação à presidente da assembleia de escola procurámos saber como se posiciona face à existência de ensino de adultos na escola, se tem experiência em educação de adultos, como encara as posições da assembleia de escola e da comunidade educativa em relação ao ensino recorrente. Tentámos saber se a presidente da assembleia de escola conhecia o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar em regime nocturno e se notara alguma evolução, nomeadamente, em relação à existência

de currículos em alternativa ao SEUC e, em particular, em relação ao curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*. Como realizámos a entrevista após o encerramento do ensino nocturno, na escola (situação que ocorreu no 3º período do ano lectivo de 2001/2002 e que só não abrangeu os currículos em alternativa), procurámos conhecer como viveu este acontecimento e que sentidos atribui às reacções da comunidade educativa ao encerramento da escola em regime nocturno. Os excertos que apresentarmos desta entrevista, no Capítulo 6, serão seguidos da sigla (E, PAE).

Em relação à presidente do conselho executivo, procurámos saber como se posiciona face à existência de ensino de adultos na escola, se tem experiência em educação de adultos e como encara as posições da comunidade educativa em relação ao ensino nocturno. Tentámos saber se a presidente da assembleia de escola conhecia o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar em regime nocturno e se notara alguma modificação, nomeadamente, em relação à existência de currículos em alternativa ao SEUC e, em particular, em relação ao curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*. Dado que a presidente do conselho executivo trabalhava directamente com a assessora, procurámos saber como caracteriza essa relação profissional e, visto que, realizámos a entrevista após o encerramento do ensino nocturno, na escola, procurámos conhecer como viveu este acontecimento e que sentidos atribui às reacções da comunidade educativa ao encerramento da escola em regime nocturno. Os excertos que apresentarmos desta entrevista, no Capítulo 6, serão seguidos da sigla (E, PCE).

Relativamente à presidente do conselho pedagógico, procurámos saber como se posiciona face à existência de ensino de adultos na escola, se tem experiência em educação de adultos e como encara as posições da comunidade educativa em relação ao ensino nocturno. Tentámos saber se a presidente do conselho pedagógico conhecia o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar em regime nocturno e se notara alguma modificação, nomeadamente, em relação à existência de currículos em alternativa ao SEUC e, em particular, em relação ao curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*. Pretendemos que esta participante se pronunciasse quanto às especificidades das práticas pedagógicas nos ensinos regular e recorrente, confrontando, também, o SEUC com o currículo em alternativa. Uma vez que realizámos a entrevista após o encerramento do ensino nocturno, na escola, procurámos conhecer como viveu este acontecimento e que sentidos atribui às reacções da comunidade educativa ao encerramento da escola em regime nocturno. Os excertos que apresentarmos desta entrevista, no Capítulo 6, serão seguidos da sigla (E, PCPE).

Na primeira entrevista realizada à assessora (E1) no final do ano lectivo de 2001/2002, pretendemos saber como se ligara ao ensino nocturno, qual o grau de satisfação decorrente do exercício do cargo de assessora e como encara as diversas modalidades de educação escolar de adultos, nomeadamente os currículos em alternativa e, em particular, o curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário*. Procurámos, também, que se pronunciasse acerca da forma como pensa que o ensino nocturno é olhado pela comunidade educativa, com ênfase no encerramento do ensino nocturno na escola.

A segunda entrevista realizada à assessora, (E2) foi efectuada em Agosto de 2004 e procurámos saber se reconhecia algum impacto, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, decorrente da participação no projecto curricular do curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário* e que expectativas tem acerca do potencial impacto deste curso nos projectos de vida dos estudantes. Tentámos perceber como é que a assessora mobiliza os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas durante a participação neste projecto curricular no sentido de apresentar propostas que possam ser desenvolvidas com adultos, ao nível do 3º ciclo do ensino recorrente. Procurámos ainda averiguar como é que a assessora, agora já com o distanciamento de dois anos e desempenhando outras funções profissionais, encara o encerramento do ensino nocturno na escola e se continuou a interessar-se pela educação de adultos. Os excertos das entrevistas à assessora indicam-se no Capítulo 6, seguidos de E1 ou E2 e do termo assessora.

Na entrevista realizada às quatro auxiliares da acção educativa participantes neste estudo (ver Anexo 1.4.) tivémos a intenção de saber como encaram o ensino nocturno e como pensam que a comunidade educativa olha esta realidade. Tentámos saber como vêem o trabalho realizado com os estudantes do ensino recorrente e, em particular, como apreciam o papel desempenhado pela turma CA2 na dinamização da comunidade escolar em regime nocturno e como viveram o encerramento do ensino recorrente na escola. Os excertos das entrevistas efectuadas às auxiliares da acção educativa apresentam-se no Capítulo 6, indicando-se E, seguido da sigla AAE acrescida de um algarismo, de 1 a 4, conforme enunciado no ponto 5.3.2. e apresentado no Quadro 38.

Na entrevista realizada à chefe dos serviços administrativos (ver Anexo 1.4.) tentámos conhecer a sua experiência no domínio do ensino nocturno, nomeadamente sobre as várias ofertas educativas e a sua gestão a nível administrativo, bem como o seu

conhecimento sobre o trabalho desenvolvido nesta comunidade escolar, em regime nocturno. Tentámos perceber qual o seu entendimento acerca da postura da comunidade educativa em relação ao ensino de adultos, na escola. Os excertos desta entrevista apresentam-se no Capítulo 6 e são seguidos de E e da expressão chefe dos serviços administrativos.

Na entrevista realizada ao presidente da associação de estudantes (ver Anexo 1.4) pretendemos saber como se posiciona em relação à educação de adultos e como pensa que a comunidade educativa, e a sociedade em geral, se posicionam face a esta temática. Procurámos ainda que se pronunciasse acerca dos seus conhecimentos relativos a cursos dirigidos a adultos. Os excertos são apresentados no Capítulo 6, seguindo-se à letra E, a sigla PAES.

Na entrevista realizada ao presidente da associação de pais e encarregados de educação (ver Anexo 1.4) procurámos conhecer como se posiciona em relação à educação de adultos e como pensa que a comunidade educativa, e a sociedade em geral, se posicionam em relação a este assunto. Tentámos ainda que se pronunciasse acerca dos cursos dirigidos aos adultos. Os excertos são apresentados no Capítulo 6, seguindo-se à letra E, a sigla PAPEE.

Na entrevista realizada à técnica do *Espaço de Pesquisa Ambiental* da câmara municipal (ver Anexo 1.4) procuramos saber como se posiciona em relação à educação de adultos e, em particular, ao trabalho desenvolvido com os estudantes do curso de *Auxiliar de Laboratório/Técnico Bibliotecário.*, a nível dos trabalhos de projecto desenvolvidos em EA. Uma vez que esta participante compareceu no principal evento organizado pela escola como forma de protesto contra o encerramento do ensino nocturno, procurámos ainda que se pronunciasse sobre o encerramento da escola em regime nocturno. Os excertos são apresentados no Capítulo 6, seguindo-se à letra E, o nome fictício: Iracema.

Na entrevista realizada ao vereador do pelouro do ambiente da câmara municipal do Seixal (ver Anexo 1.4.) tentámos conhecer as suas posições acerca do papel do poder local na educação de adultos e da importância da EA no desenvolvimento da cidadania dos munícipes, bem como tomarmos conhecimento de iniciativas existentes, a nível do poder local, no sentido de promover a educação de adultos e a educação ambiental da população.

Os excertos da entrevista ao vereador do pelouro do ambiente são apresentados no Capítulo 6, seguindo-se à letra E, a sigla VAMB.

Quadro 38 – (Des)codificação das siglas usadas para identificar os professores participantes (conselho de turma e órgãos de gestão), e auxiliares da acção educativa e outros elementos da comunidade social

Siglas após especificação Dos instrumentos	Significados
PP 1º/2º	Professora de Português nos 1º e 2º anos
PP 3º	Professora de Português no 3º ano
CP	Coordenadora pedagógica
PI 1º	Professora de Inglês no 1º ano
PI 2º/3º	Professora de Inglês nos 2º e 3º anos
PM 1º/2º	Professora de Matemática nos 1º e 2º anos
PM 3º	Professora de Matemática no 3º ano
PCS 1º/2º/3º	Professora de Ciências Sociais nos 1º, 2º e 3º anos
PEC I	Professor de Educação para a Cidadania I no 1º ano
PECII	Professora de Educação para a Cidadania II no 2º ano
POMFQ 3º	Professora de O Mundo Físico e Químico
PTLQF 1º	Professora de Técnicas Laboratoriais de Química e de Física 1º
PHSST 3º	Professora de Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho no 3º ano
PITIALB	Professora de Introdução às Tecnologias da Informática e sua Aplicação em Laboratório e em Biblioteca
PTOCDB	Professor de Técnicas de Organização e de Classificação de Documentos em Biblioteca
PCE	Presidente do conselho executivo
PAE	Presidente da assembleia de escola
PCP	Presidente do conselho pedagógico
AAE1	Auxiliar da acção educativa da reprografia
AAE2	Auxiliar da acção educativa do centro de recursos para o ensino recorrente
AAE3	Auxiliar da acção educativa do atendimento geral
AAE4	Auxiliar da acção educativa do pavilhão onde a turma tinha aulas
PAPEE	Presidente da associação de pais e encarregados de educação
PAE	Presidente da associação de estudantes
VAMB	Vereador do Ambiente

5.5.3.3. Recolha documental

Gosto de palavras como outros gostam de jóias.

(...). É um grande privilégio saber um pouco como utilizar as palavras.

(Giroud, 2001, p. 253)

A recolha documental, em sentido lato, corresponde às chamadas evidências mudas, que incluem textos escritos e artefactos. Nos textos escritos podemos incluir documentos e registos (Hodder, 1998). Segundo este autor, os documentos são

produções dos agentes envolvidos nos cenários de investigação e que podem incluir diários, cartas, notas de campo, memorandos, entre outros. Bogdan e Biklen (1994) referem que “Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enquezamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p. 180). Concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando referem o cuidado que o investigador necessita de ter na análise deste tipo de dados, mas consideramos que é necessário efectuar esta análise, atendendo ao interesse em nos apropriarmos dos sentidos que os participantes conferem às suas vivências.

Para Hodder (1998), os registos dizem respeito a produções com proveniência exterior aos participantes na investigação, incluindo certificados de casamento, cartas de condução, contractos de construção, extractos bancários, entre outros e, no caso desta investigação, por exemplo, documentos legais da responsabilidade do Ministério da Educação. Como referem Lincoln e Guba (1985), os termos documentos e registos são, muitas vezes, usados indistintamente na literatura da especialidade. No entanto, a distinção parece-nos pertinente pois, como afirma Hodder (1998), a análise que requerem difere e as facilidades de acesso também, dado que, enquanto o acesso a documentos pode ser relativamente fácil, o acesso a registos pode ser configurado por aspectos legais respeitantes à privacidade, confidencialidade e anonimato, embora estes aspectos não se apliquem no caso de documentos legais.

Reportando-nos ao estudo de caso que desenvolvemos que decorreu em cenários ligados à instituição escolar, os documentos e os registos são específicos da situação em estudo. Consideramos como documentos as anotações escritas referentes a contactos telefónicos ou presenciais (neste último caso, a coordenadora pedagógica elaborava uma acta da reunião) entre as coordenadoras pedagógicas e os estudantes e/ou seus encarregados de educação (diversos estudantes que não são considerados participantes neste estudo eram menores, conforme se descreve no Ponto 6.2.1.), listas ordenadas dos elementos da turma em diferentes momentos, justificações de não comparência nas aulas elaboradas pelos estudantes e documentos comprovativos (por exemplo, atestados médicos), cópias de cartas enviadas pelas coordenadoras pedagógicas a vários estudantes e/ou seus encarregados de educação (geralmente este tipo de documentos surgia na sequência de ausências dos estudantes nas aulas), documentos de trabalhos para os estudantes (vulgarmente designados por fichas de trabalho), testes escritos e relatórios elaborados pelos estudantes, entre outros. Qualquer uma das três

coordenadoras pedagógicas da turma nos facultou a consulta do seu *dossier* de coordenação pedagógica da turma, o que nos permitiu aceder facilmente a muitos destes documentos.

Um importante documento para esta investigação é o *Livro de Curso da Turma CA2*, elaborado pela turma e pela professora/investigadora, durante o 3º ano do curso, na área curricular de trabalho de projecto (TP), cuja docência foi atribuída à professora/investigadora. Este livro de curso tornou-se num importante documento, ao dar lugar e promover a explicitação de motivações, aspirações e reflexões de diversas naturezas, provenientes da maior parte dos participantes no estudo. Nos documentos incluímos, ainda, actas de reuniões semanais do conselho de turma e dos órgãos de gestão da escola (conselho pedagógico e assembleia de escola, não tendo sido analisadas as actas de reuniões do conselho executivo por, da conversa informal que mantivemos com a presidente do conselho executivo, que desempenhou o cargo nos dois primeiros anos em que decorreu o curso, não nos parecer que dessa análise pudessem resultar informações relevantes para este estudo. Outros registos consultados dizem respeito à *Proposta de criação de uma turma de currículo alternativo ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, anos lectivos: 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003* (ESMC, 2000) aos *Livros de ponto da turma CA2*, respeitantes aos anos lectivos de 2000/01, 2001/02 e 2002/03 e diversos elementos do processo individual de cada estudante: registo biográfico, formulários de matrícula, registos de assiduidade, pautas e relatórios de avaliações dos estudantes, avaliação do projecto curricular em diversos momentos e regulamentos (por exemplo, de concursos em que a turma participou). Todos estes documentos foram consultados com a concordância dos estudantes.

Como registos consideramos os documentos legais que configuraram o desenvolvimento do projecto curricular, designadamente o Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho (SEEI, 1996b) e o extrato do Despacho Conjunto Nº 897/98, de 22 de Dezembro de 1998 (ME & MTS, 1998), fornecido pela coordenadora pedagógica, que apresentamos no Anexo 2.3. São também registos outros documentos legais emitidos pelo Ministério da Educação e que configuram o desenvolvimento deste projecto curricular, nomeadamente o fax da DREL em que se determinava o encerramento do ensino recorrente (embora estes não constem em anexo)..

Como afirma Hodder (1998), os textos escritos e os artefactos são sujeitos às mesmas regras de interpretação, havendo necessidade de os situar nos cenários com os quais entraram, em relação dialéctica, situando-os também relativamente ao contexto de

análise. Os artefactos são evidências que são preservadas fisicamente e podem ser separadas, no espaço e no tempo, dos seus autores, produtores ou utilizadores e, quando são artefactos históricos, o investigador não tem oportunidade de interagir com os responsáveis pela sua existência (Hodder, 1998). Ao contrário do que acontece nos artefactos históricos, em que os seus autores, produtores ou utilizadores viveram em épocas passadas, não sendo acessíveis ao investigador, nesta investigação, a concepção e construção de todas estas ferramentas culturais (Vygotsky, 1932/1978) foi acompanhada pela professora/investigadora, procurando que essa colaboração ocorresse de forma discreta, isto é, a professora/investigadora proporcionou à turma alguns recursos materiais e o contacto com formadores na área da expressão plástica e artesãos, mas não tomou decisões quanto aos objectos a realizar.

Na categoria de artefactos incluímos os diferentes materiais produzidos durante os trabalhos de projecto realizados em EA e que incluem: fantoches, cenários e respectivos adereços, texto dramático *Aprender a Separar para mais tarde Reciclar* (ver Anexo 2.2.); guião da exposição *Campanha Cães Limpinhos* (ver Anexo 2.2.); instrumentos musicais, brinquedos, objectos decorativos; e maquete intitulada *A Árvore na cidade* e ainda os livros de registo das exposições.

Os artefactos produzidos pela turma, além de serem divulgados junto da comunidade escolar (em regime nocturno), no culminar dos diversos trabalhos de projecto em que foram produzidos, foram integrados em exposições realizadas no âmbito do ensino regular e pela câmara municipal do Seixal, em acções de sensibilização/educação ambiental realizadas fora da escola, por exemplo, em jardins de infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico. Também serviram de inspiração para a realização de *ateliers* noutros cenários de educação de adultos, nomeadamente em cursos de formação profissional para qualificados desempregados (licenciados), promovidos pelo *Instituto do Emprego e Formação Profissional*.

Como referem Lüdke e André (1987), a análise de documentos, nos mais variados suportes, correspondendo ao que Hodder (1998) designou por textos escritos e artefactos, é também uma fonte preciosa de dados, ora completando dados fornecidos por outras fontes ora revelando novos aspectos do problema em estudo. Hodder (1998) salienta a importância dos documentos escritos para a investigação interpretativa/qualitativa pois, “(...) em termos gerais, o acesso pode ser fácil e de baixo custo, porque a informação fornecida pode diferir e não estar disponível na forma falada, e porque os textos são preservados e dão-nos *insights* históricos” (p. 111).

5.5.3.4. Tarefas de inspiração projectiva

(...) as diversas formas das técnicas projectivas (nomeadamente os escritos e os desenhos de uma pessoa) têm como objectivo provocar respostas que revelem, por exemplo, sentimentos, valores emotivos, ou seja, levam os sujeitos a projectarem aspectos íntimos da personalidade, revelando involuntariamente dimensões que não se manifestam por meio de um questionário ou entrevista.

(Piscarreta, 2002, p. 58)

As técnicas de inspiração projectiva constituem meios indirectos (ao contrário, por exemplo, das escalas de atitudes) que procuram iluminar os sentimentos do sujeito, ou seja, os seus estados psicológicos, inferidos a partir dos seus desempenhos nessas mesmas tarefas.

Para Oppenheim (2000), devemos recorrer a este tipo de instrumentos quando “(...) temos de penetrar mais fundo, talvez para além do nível da preocupação consciente ou atrás da fachada social do indivíduo” (p. 210). Ainda de acordo com o mesmo autor, as técnicas projectivas permitem-nos aceder aos estereótipos dos participantes, às suas auto-imagens e percepções de normas. Geralmente, “os participantes são confrontados com uma situação ambígua, que requer a sua interpretação e, ao fazerem-na, revelam-nos aspectos “(...) do seu mundo perceptual, das suas fantasias, dos seus modos característicos de responder, dos seus quadros de referência” (Oppenheim, 2000, p. 214).

Neste estudo não utilizamos tarefas projectivas porque não as concebemos de acordo com todos os procedimentos habituais em psicologia (por exemplo, a standardização), mas procuramos que elas nos permitam aceder a sentidos que o participante não revelaria facilmente apenas com o recurso aos outros instrumentos de recolha de dados, mais estruturados como os questionários ou as entrevistas.

Uma das formas que as tarefas de inspiração projectiva podem assumir em educação, é o confronto do indivíduo com uma afirmação incompleta ou uma questão aberta, que se procura que seja pouco estruturada, podendo dar origem a muitas

respostas diferentes, bem como desprovida de qualquer intenção avaliativa. O participante deve completar livremente a frase, escrevendo ou mesmo desenhando, não lhe sendo facultadas quaisquer outras instruções.

No Quadro 39 apresentamos as tarefas de inspiração projectiva usadas neste estudo.

Quadro 39 - Tarefas de inspiração projectiva utilizadas nesta investigação

Tarefa de inspiração projectiva	Sigla	Colocada a:	Quando
Trabalhar com o CA2 foi...	TIP1	Professores	Variável
Desenhe ou escreva o que é para si a Educação Ambiental	TIP2	Estudantes	Outubro de 2001/2002
Desenhe ou escreva o que é para si a Ciência.	TIP3	Estudantes	Outubro de 2001/2002
Desenha ou escreve sobre a peça de fantoches a que assististe.	TIP4	Crianças	Variável
Com esta peça de fantoches, as crianças podem...	TIP5	Educadoras, professores, monitoras e investigadora do projecto <i>Interação e Conhecimento</i>	Variável
Desenha ou escreve sobre a sessão a que assististe.	TIP6	Crianças	Variável
Imagine o local em que habita, o percurso para o seu local de trabalho e os espaços que vulgarmente utiliza para lazer sem árvores. Em resumo, um mundo sem árvores ...	TIP7	Estudantes da turma e comunidade escolar	3º período do ano lectivo de 2001/2002
Faça o o seu elogio da árvore ...	TIP8	Estudantes da turma e crianças das escolas do concelho do Seixal que visitaram a exposição <i>A Árvore na Cidade</i>	3º período do ano lectivo de 2001/2002

O recurso a tarefas de inspiração projectiva permitiu-nos aperceber de aspectos mais subtis, como os sentimentos, as crenças e as representações sociais, uma vez que estas permitem revelá-los. Quando recorremos a outros instrumentos de recolha de dados, aqueles aspectos podem surgir de forma implícita; o que dificulta a interpretação do investigador..

Contudo, é também de salientar, nas tarefas projectivas, a importância das ilações e interpretações do próprio investigador que, mais uma vez, se constitui como instrumento da investigação.

5.5.3.5. Questionários

Ao contrário das entrevistas, as questões de um questionário (...) propõem aos sujeitos interrogados que respondam segundo um determinado formato.

(van der Maren, 1996, p. 331)

Segundo Fink (1995), “Um questionário é um sistema de recolha de informação para descrever, comparar, ou explicar conhecimentos, atitudes e práticas ou comportamentos” (p. 1). Para van der Maren (1996), “(...) constituem técnicas aparentemente bastante simples, utilizadas para quase tudo, e que dão... o que lá colocármos” (p. 331), ou seja, depende da clareza, correcção da formulação (por exemplo, não sugerindo determinadas respostas), equilíbrio das questões formuladas, o que se consegue obter através do recurso ao questionário.

Assim, se é possível aplicá-los facilmente a um maior número de sujeitos, podem também surgir da parte destes, dificuldades de interpretação das questões formuladas, ou mesmo interpretações diferentes das previstas por quem elaborou o questionário.

Para além disso, é preciso decidir se se opta por perguntas de resposta aberta – e, nesse caso, o questionário aproxima-se mais da entrevista estruturada (van der Maren, 1996) ou de perguntas de resposta fechada, reconhecendo que ambas apresentam vantagens e limitações quanto à informação que permitem obter e ao tratamento de dados a que dão acesso

Neste projecto de investigação foram usados os seguintes questionários: questionário para recolha de dados pessoais dos estudantes (QDP) (ver Anexo 3.1.). O questionário de dados pessoais (QDP) foi adaptado a partir do questionário existente no projecto *Interação e Conhecimento*, para jovens do ensino regular e inicialmente, aplicado pelos professores de matemática. Permite-nos obter dados úteis na compreensão de atitudes e comportamentos destes estudantes e foi aplicado no 2º período do 1º ano do curso (ano lectivo de 2000/2001), pela professora/investigadora, numa aula.

Foram ainda utilizados mais dois questionários, elaborados e aplicados pela turma no âmbito de dois trabalhos de projecto realizados em EA: questionário aplicado

aos donos de cães pertencentes à comunidade escolar (QDC, ver Anexo 3.2.) e questionário sobre a política dos 3R (QP3R, ver Anexo 3.3.). Com o QDC procurou-se conhecer os hábitos de elementos da comunidade escolar, donos de cães, quanto à recolha, ou não, dos dejectos dos mesmos, em locais públicos. Com o QP3R procurou-se conhecer os hábitos da população da comunidade escolar, quanto à reutilização e reciclagem de materiais.

5.5.3.6. Instrumento de avaliação de competências

(...) pretende-se que estes instrumentos sejam construídos a partir das competências que os professores identificam como mais relevantes para as aprendizagens e que sejam susceptíveis de serem utilizadas pelos professores nas suas práticas lectivas.

(Correia, César, & Reis, 2003, p. 1152)

Neste projecto de investigação-acção foi utilizada um instrumento de avaliação de competências (IAC), elaborado no âmbito do *Projecto de melhoria da qualidade do ensino*, um projecto em que participámos e que dizia respeito à área temática de ciências da educação e respeitante à avaliação de competências transversais (Reis, et al., 2002) integrámos. Utilizámos uma versão quase final (ver Anexo 4.1.), uma vez que a versão final ainda não se encontrava elaborada. Nesta versão do instrumento de avaliação de competências (IAC) apresentam-se aos estudantes uma sequência de seis tarefas (ver Anexo 4.1.), designadas pelas letras A a F. O desempenho em cada tarefa é avaliado mediante a atribuição de níveis, em que o Nível 1 corresponde à melhor prestação, que se apresentam no Quadro 40. Os parâmetros de avaliação das respostas às diversas tarefas do IAC apresentam-se no Anexo 4.2. O instrumento de avaliação de competências foi elaborada procurando construir diversas tarefas que permitissem avaliar competências que os professores de ciências contactados afirmaram que consideravam útil conhecer sobre os estudantes, no início do ano lectivo, com a finalidade de organizarem os processos de ensino e de aprendizagem (Correia et al., 2003). As tarefas de avaliação de competências fornecem, aos professores, um conjunto de elementos úteis a uma cuidada selecção dos elementos dos grupos visando potenciar

ao máximo o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional proporcionado pelo trabalho colaborativo (Reis, et al., 2002).

Quadro 40 - Competências e níveis de avaliação dos desempenhos, das tarefas do instrumento de avaliação de competências (IAC)

Tarefa	Competências	Níveis
A	Analisar, interpretar e avaliar informação (em suporte de texto escrito)	1 a 4
B	Distinguir factos de opinião	1 a 6
C	Observar, problematizar e interpretar dados (numa figura); elaborar descrição criativa	1 a 8
D	Racionalizar	RL/RC/CP*
E	Elaborar um plano de observação	1 a 6
F	Observar pormenorizadamente	1 a 6

Legenda* RL = raciocínio lógico, RC = raciocínio concreto, CP = caso problemático

Nota: O nível de desempenho mais elevado corresponde ao número 1

5.5.3.7. Instrumentos de avaliação deste currículo

Uma aprendizagem chave para todos nós ocorreu quando lhes [aos estudantes] perguntei se o seu melhor trabalho podia incluir erros. Olharam para o seu próprio trabalho e o dos outros e responderam: “Se o trabalho era difícil e você deu o seu melhor” (Estudante O). “Se incluía melhorias em relação a trabalho similar” (Estudante R). Fiquei extremamente satisfeito com estas respostas porque senti que a reflexão sobre o que era “bom” tinha mudado da crença de que a perfeição era a única coisa que era “boa”. (McNiff & Whitehead, 2002, p. 77, aspas no original)

A avaliação do projecto curricular apresenta-se no Ponto 6.1.7. Na avaliação deste currículo foram usados instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, referidos pelo conselho de turma, como testes e trabalhos, grelhas de

observação, grelhas de auto-avaliação, classificações atribuídas aos estudantes no final do período. A observação, as entrevistas e conversas informais com os participantes no estudo também fornecem dados acerca das avaliações deste currículo. A avaliação do currículo em alternativa efectua-se através da análise da evolução da turma e dos dados recolhidos nas entrevistas de *follow up*, aos professores (um ano) e aos estudantes (quatro anos). Inicialmente, decidimos realizar três anos de *follow up* aos estudantes porque seria o tempo regulamentar para a conclusão do ensino secundário recorrente, caso prosseguissem estudos. Realizámos mais um ano de *follow up*, (4º ano) que permitiu compreender melhor até que ponto os percursos de vida dos participantes estudantes foram configurados, ou não, pela sua participação neste currículo.

O conselho pedagógico e o conselho executivo não consideraram necessária a elaboração de qualquer dispositivo especial para a avaliação deste (ou de qualquer outro) dos currículos em alternativa que existiram na escola. Da parte do conselho de turma não foi mencionada a necessidade de existência de qualquer dispositivo de avaliação exterior ao mesmo, considerando-se como avaliação do currículo as diversas avaliações formativas e sumativas que os professores foram realizando, consubstanciadas pelo sucesso académico dos estudantes, as observações e conversas informais com os estudantes e destes com as coordenadoras pedagógicas. Anualmente, o conselho executivo solicitava ao conselho de turma o preenchimento dos *Mapas para Relatório Final – Projecto de Currículos Alternativos*, solicitados pelo Conselho de Acompanhamento dos Currículos Alternativos (CA), na dependência da DREL.

5.6. Procedimentos

5.6.1. Procedimentos gerais

Como um ser social, você está sempre na companhia de outros. Eles podem não estar presentes, mas você e eles continuam a influenciar-se uns aos outros. A investigação-acção é sempre investigação com, não investigação sobre.

(McNiff & Whitehead, 2002, p. 89)

Já com o acompanhamento da orientadora desta dissertação, participámos na planificação do currículo em alternativa que constitui o caso de estudo desta investigação. Nos três anos de duração do curso (2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003) fomos docentes da turma. A possibilidade de associar ao projecto curricular, entendido como planificação, operacionalização e avaliação de um currículo em alternativa ao SEUC, para o 3º ciclo do ensino básico recorrente, um projecto de investigação-acção surgiu logo na fase de planificação, no 3º período do ano lectivo de 1999/2000. Assim, encarámos o projecto curricular como um projecto de investigação-acção, que desenvolvemos na dupla qualidade de professora/investigadora (Elliott, 1991; Mason, 2002; McNiff & Whitehead, 2002; Mills, 2000; Suárez, 2002; Stenhouse, 1991).

A participação no projecto de investigação-acção fez-nos sentir a necessidade de construção de um quadro de referência teórico, que sustentasse a reflexão sobre as práticas e permitisse a análise, justificação e aperfeiçoamento dessas mesmas práticas, bem como o processo de recolha e análise de dados, que fomos efectuando desde a planificação do projecto curricular, embora com maior incidência durante a sua implementação. Para a construção de um quadro de referência teórico de sustentação das práticas foram importantes as discussões semanais no conselho de turma, a participação no projecto *Trabalho colaborativo e melhoria da qualidade do ensino nas ciências* (Reis et al., 2002) e, principalmente, na equipa do grupo de investigação do projecto *Interação e Conhecimento*, o grupo de investigação **ID – Interações, Diversidade/ Intervenção, Dialogismo**. Esta participação colocou-nos em contacto com autores que apresentavam novas e desafiantes formas de conceber o processo de aprendizagem e, mesmo que tivessem sido mencionados na formação inicial, não encontraram o eco necessário, pela escassa experiência profissional e hábitos de reflexão sobre as práticas, que então eram embrionárias. De certa forma, sentimos um despertar intelectual, suportado pela possibilidade de reflexão conjunta com pares mais experientes e com formações e vivências muito diversificadas. Assim se construiu uma nova sensibilidade e maturidade para enfrentar o desafio de construir práticas pedagógicas mais livres e libertadoras.

Neste sentido contribuiu, ainda, a participação em diversos eventos relacionados com a educação de adultos e os currículos alternativos ao SEUC: encontros promovidos pela escola e em que convidámos diversos especialistas, seminários organizados por Centros de Formação de Pessoal Docente e colóquios e seminários, nacionais e internacionais, promovidos por diversas instituições do ensino superior. Esta prática,

que temos vindo a manter e a desenvolver, tem-nos permitido debater ideias com especialistas de diferentes áreas, com diferentes formações académicas, experiências profissionais e, consequentemente, diferentes lentes de análise e interpretações sobre as temáticas abordadas nesta dissertação. A nível de escola, procurámos desenvolver um trabalho colaborativo no âmbito do conselho de turma, de reflexão sobre as práticas e procura de caminhos que as permitam melhorar, visando a promoção do sucesso académico e a inclusão escolar e social de estudantes em risco de (re)abandono do sistema de ensino.

Os participantes no estudo foram informados da intenção da professora/investigadora de realizar um projecto de investigação-acção, apoiado pelo projecto *Interação e Conhecimento*, eventualmente como base para a realização de uma tese de doutoramento, tendo dado o seu consentimento. No caso dos estudantes, não houve necessidade de contactar os respectivos encarregados de educação pois, à data do início da recolha de dados que os envolvia directamente, todos eram maiores de idade, o que lhes permitiu tomar essa decisão por si próprios.

No ano lectivo de 2002/2003 submetemos o projecto de investigação-acção à apreciação da Direcção-Geral da Administração Educativa (DGAE), que nos concedeu um ano de licença sabática (ano lectivo de 2003/2004), que correspondeu a uma segunda fase na investigação, em que procedemos a uma reflexão, já mais distanciada, sobre as práticas, completámos a recolha de dados e continuámos o tratamento dos dados recolhidos durante o curso; efectuámos, ainda, o 1º ano de *follow up* aos estudantes e professores do conselho de turma. Foi também no início desse ano lectivo que decidimos elaborar o projecto de dissertação de doutoramento (Courela, 2003a), aceite pelo conselho científico da FCUL, em Maio de 2003. Neste ano demos início à escrita da dissertação, com todo o papel clarificador que este processo, de passagem a um texto escrito, envolve. A não concessão de equiparação a bolseira nos anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, dificultou o progresso na escrita da tese, trazendo-nos dúvidas e incertezas quanto à pertinência deste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, em que nos tínhamos envolvido. No entanto, também possibilitou incluir os resultados de um *follow up* mais alongado dos estudantes participantes no estudo, que tínhamos pensado fazer e utilizar em textos posteriores, bem como um distanciamento do caso em estudo, proporcionado não só pelo tempo que já decorreu, mas também pelas diferentes vivências no ensino regular e mesmo pelo processo de desenvolvimento pessoal que a decisão de elaboração desta dissertação, como bolseira

da FCT, envolveu. Assim, parece-nos que o entrave que vimos na não concessão da equiparação a bolsa, nos anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, acabou por permitir que aliássemos, nesta investigação, as vantagens de termos sido professora/investigadora, completamente envolvida no projecto curricular (*insider*), com um contacto próximo e prolongado com os participantes no estudo, às mais valias que o distanciamento permite construir, em termos de reflexão sobre as práticas e aprofundamento do quadro de referência teórico.

Tencionávamos não referir o nome da escola, mencionando-a apenas como uma escola da Grande Lisboa. No entanto, o carácter único do *design* curricular deste currículo em alternativa (DGIDC, s.d.; Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Conselho de Acompanhamento [ME/DEB/CA], 1998, 2000; ME/DEB/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar [NEREE], 2001) e a decisão de mencionarmos a colaboração com a câmara municipal do Seixal, em especial com o *Espaço de Pesquisa Ambiental* (EPA), facilmente conduziriam à identificação da escola e da turma. Assim, pareceu-nos mais correcto, do ponto de vista ético, identificar a escola, pelo que apresentámos a situação à então presidente conselho executivo (que foi presidente até ao final do ano lectivo de 2001/2002). Deu-nos a conhecer o seu apoio e concordância, pelo que apresentámos, por escrito, o pedido de autorização à presidente do conselho executivo, que a substituiu no cargo para mencionarmos a escola, na dissertação de doutoramento, em artigos e comunicações orais, de divulgação desta investigação. O assunto foi apresentado ao conselho pedagógico podendo ler-se, em acta de reunião deste órgão de gestão, que: “O Conselho Pedagógico deu ainda parecer favorável sobre um pedido da professora [nome da professora/investigadora] para utilizar o nome da Escola e o trabalho feito nos Cursos Nocturnos, na sua tese de doutoramento e o pedido de equiparação a bolsa” (Acta 60, do CPE, 8 de Janeiro de 2004, maiúsculas no original).

Com a opção de identificar a escola também pretendemos contribuir para a construção da memória colectiva desta escola onde, pudemos desenvolver-nos pessoal e profissionalmente, não só no ensino recorrente, mas também nas diversas modalidades de ensino nocturno e diurno, em que temos participado. Ao deixarmos aqui um testemunho, temporalmente situado na carreira de professora/investigadora, gostaríamos que fossem escutadas as polifonias de vozes (Bathkin, 1929/1981) de professores que, como docentes e/ou como membros de órgãos de gestão, lutaram pela construção de uma escola inclusiva, bem como polifonias das vozes dos estudantes, jovens e adultos,

que encontraram, na ESMC, uma escola acolhedora e que se empenhou em ser um espaço de construção de saberes e estreitamento de laços de afecto, onde cada um pode desenvolver-se como pessoa, estudante e profissional.

No Quadro 41 apresentamos as principais etapas e processos desta investigação.

Quadro 41 - Calendarização das principais etapas do trabalho de investigação

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Planificação do currículo	X							
Revisão da Literatura		X	X	X	X	X	X	X
Implementação e avaliação directa currículo		X	X	X				
Observação dos estudantes (cenários de educação formal)		X	X	X				
Entrevistas (estudantes)			X	X	X	X	X	X
Entrevistas (outros participantes)			X	X	X			
Questionários (estudantes)		X						
Tarefas de inspiração projectiva (estudantes)		X	X					
Análise dos dados do curso		X	X	X	X	X	X	
Análise dos dados do <i>follow up</i>					X	X	X	X
<i>Follow up</i> aos participantes					X	X	X	X
Escrita do projecto de tese				X				
Escrita da dissertação					X	X	X	X

Legenda: X Análise preliminar dos dados

Procurámos assegurar a validade do estudo, tendo consciência da existência de enviesamentos, decorrentes das teorias, sentimentos, valores e pré-concepções (Maxwell, 1998) que acompanham os investigadores nos cenários em que realizam a investigação, configurando os olhares em relação ao caso em estudo. Procurámos utilizar estes enviesamentos de forma produtiva, mantendo uma atitude crítica e atenta durante o processo e discutindo-o com a orientadora da tese, colegas do projecto *Interacção e Conhecimento* e do conselho de turma, bem como efectuando leituras

sobre metodologia de investigação, conforme recomendado por diversos autores (Maosn, 2002; McNiff & Whitehead, 2002; van der Maren, 1996).

Quanto à eventual reactividade negativa dos participantes, consideramos que esta foi bastante minimizada, em relação aos estudantes, porque fomos professora da turma durante os três anos de operacionalização do currículo e, em relação aos professores, porque pertencíamos ao conselho de turma. As fotografias e filmagens foram efectuadas por dois elementos do projecto *Interacção e Conhecimento*, durante os três anos do curso, estabelecendo-se uma relação de empatia e confiança entre esses elementos e os estudantes, o que nos leva a considerar a reactividade pouco relevante neste estudo.

Relativamente à credibilidade da investigação, expressão que Guba e Lincoln (1997) sugerem, pensamos que desenvolvemos procedimentos no sentido de a assegurarmos, como sejam, a discussão pormenorizada das diversas etapas desta investigação com a professora orientadora da mesma e com colegas do projecto *Interacção e Conhecimento*; o recurso à triangulação, dado que utilizámos várias fontes de dados e, em alguns momentos, recorremos às observações e conversas informais com outros investigadores do citado projecto que, embora tivessem como missão filmar ou fotografar os eventos, frequentemente, no final mantínhamos uma conversa informal sobre os mesmos. Em algumas situações, descritas no Capítulo 6, os investigadores efectuaram observações e entregaram-nos um registo escrito das mesmas, para além da conversa informal. Também efectuámos o controlo pelos participantes, conforme recomenda Silverman (2000), pois devolvemos partes desta dissertação aos participantes. A cada estudante devolvemos integralmente a análise do seu passado, vivências no currículo em alternativa e projectos futuros (Pontos 6.2.2). À assessora devolvemos os Pontos 6.1.1. e 6.1.2., que dizem respeito ao processo de elaboração do currículo em alternativa, e à presidente do conselho executivo que iniciou funções na comissão provisória, em 2002/2003, devolvemos o Ponto 5.5.1., sobre a caracterização da escola. Desta forma, os participantes tiveram oportunidade de confrontarem as suas interpretações com as da professora/investigadora. Os participantes efectuaram comentários e, em alguns casos, propuseram pequenas alterações que integrámos na versão final da tese.

Outro aspecto relacionado com a validade do estudo, diz respeito à possibilidade de efectuar generalizações. Dado que assumimos a particularidade e unicidade deste estudo, tentámos apresentar uma descrição densa e pormenorizada, suportada por

evidências empíricas detalhadas que permitam, aos leitores, realizarem generalizações naturalísticas (Stake, 1995). O volume dos dados recolhidos, por exemplo, no que respeita às entrevistas realizadas aos participantes (no caso dos estudantes, realizámos 49 entrevistas), inviabilizou a sua inclusão integral neste trabalho. Consideramos que, este estudo, poderá permitir, ao leitor, a realização das denominadas pequenas generalizações (Stake, 1995) e, tal como Wilson (1979), consideramos que a generalização cabe, principalmente, aos leitores. Procurámos assegurar a fiabilidade do estudo de caso através da explicitação do quadro de referência teórico que nos permitiu sustentar a análise dos resultados bem como através da descrição detalhada dos procedimentos gerais e dos procedimentos de análise dos dados e pelo recurso à triangulação.

No que respeita às observações, foram realizadas pela professora /investigadora, na categoria de participante/observadora. Quando tínhamos oportunidade, durante as aulas ou os eventos, registávamos algumas notas em suporte manuscrito; o mais próximo possível do final das actividades, adicionávamos outros aspectos, de que nos recordávamos, bem como reflexões pessoais. Esse registo conjunto e sequencial constitui o que designámos por diário de bordo (DB). Para facilitar a leitura dos excertos que considerámos mais interessantes para este estudo, processamo-los informaticamente.

Como já referimos, as observações foram complementadas com filmagens em vídeo, fotografias e registos áudio. As filmagens e fotografias das aulas e outros eventos foram realizadas, em cada sessão, por um elemento do projecto *Interação e Conhecimento*. A professora/investigadora apenas filmou em situações muito pontuais (por exemplo, numa aula em que o colega do projecto *Interação e Conhecimento* não pode comparecer e nos interessava particularmente ficar com o registo) e fotografamos os trabalhos produzidos pelos estudantes, no âmbito dos trabalhos de projecto. Recorremos a registos áudio pontualmente, para registar falas de estudantes ou outros participantes, quando o momento nos pareceu propício e não tínhamos previsto efectuar filmagens.

As observações e a análise dos desempenhos dos estudantes em alguns dos instrumentos de recolha de dados ainda deram origem a um outro tipo de notas, por parte da professora/investigadora: as folhas de registo individual (FRI), que se revelaram especialmente úteis para que pudessemos ter uma noção mais nítida do percurso académico realizado por cada um dos estudantes. As FRI tiveram um período

intenso de registos nas primeiras semanas de aulas, em que aplicámos diversos instrumentos (IAC, TIP1 e 2, QDP), além de termos efectuado observações detalhadas dos estudantes, para os conhecermos melhor e adaptarmos as práticas e tarefas propostas às suas necessidades, interesses e características. Depois, ao longo do tempo que durou esta investigação (sete anos, contabilizando os três de currículo em alternativa e os quatro de *follow up*), as anotações nas FRI tiveram uns momentos de maior e de menor intensidade, consoante os acontecimentos em curso. No entanto, as FRI foram uma forma escrita de tornar mais visível competências que os estudantes já conseguiam mobilizar, outras que precisavam de desenvolver e, a partir dum conjunto de observações e análises de desempenhos percebíamos que já tinham desenvolvido, constituindo-se como um mapa de percurso de cada estudante, detalhado, completo e útil, para os acompanharmos devidamente.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, integralmente transcritas e processadas informaticamente, para serem sujeitas a uma análise de conteúdo detalhada. As transcrições foram efectuadas por elementos do projecto *Interacção e Conhecimento*, habilitados e habituados a fazer este tipo de trabalho e, em alguns casos, estiveram em contacto directo com alguns professores e todos os estudantes da turma (ao efectuarem a filmagem de aulas e outras actividades), pelo que até conheciam alguns aspectos particulares da oralidade dos participantes. As transcrições das entrevistas foram confrontadas, pela professora/investigadora, com os discursos orais dos participantes, em suporte áudio, para que nos assegurarmos da sua exactidão, antes de darmos início à análise de conteúdo detalhada.

Neste estudo, a maior parte das entrevistas foram realizadas na escola, tendo sido utilizadas pequenas salas com condições acústicas adequadas para a sua gravação; na maior parte das vezes utilizou-se um gabinete inserido na mediateca da escola e, mais raramente, o gabinete médico. Algumas das entrevistas efectuadas a elementos da comunidade educativa, que não pertenciam à escola, ocorreram nos respectivos locais de trabalho e algumas entrevistas realizadas durante o *follow up* ocorreram em casa dos estudantes, por sua sugestão.

Quanto à duração das entrevistas, aspecto para o qual Stenhouse (1993c) nos alerta, a entrevistadora informou os entrevistados quanto ao tempo aproximado que seria necessário para a realização da entrevista, quando esta questão era colocada. No entanto, salientou que dependeria do que o entrevistado tivesse para dizer, havendo uma disponibilidade total, por parte da entrevistadora, e uma co-gestão do tempo a dedicar à

entrevista. As entrevistas foram combinadas antecipadamente, procurando aproveitar a deslocação dos entrevistados à escola, no sentido de lhes causar o mínimo de transtorno em relação às suas agendas, que são habitualmente sobrecarregadas. A realização das entrevistas só teve lugar quando havia disponibilidade de ambas as partes envolvidas e, em muitos casos, os entrevistados referiram que não tinham compromissos que lhes limitassem o tempo a dedicar à entrevista. Muito raramente houve necessidade de interromper a entrevista e continuar no dia seguinte.

Outro aspecto importante para a entrevista é a posição espacial relativa do entrevistador e do entrevistado. Neste estudo, entrevistadora e entrevistado sentaram-se lado a lado o que, segundo Stenhouse (1993c), favorece o estilo reflexivo, enquanto o posicionamento frente a frente promove o estilo investigativo ou interrogativo. Esta última opção existiu apenas na entrevista ao vereador do pelouro do ambiente da câmara municipal, tendo sido resultante da organização física do gabinete, em que a mesma decorreu.

Como já referimos tivemos livre acesso à consulta de documentos e registos. Decidimos não apresentar os documentos em anexo porque não nos pareceu que permitissem uma compreensão mais pormenorizada do objecto de estudo e, em alguns casos (actas por exemplo), não seria eticamente correcto fotocopiá-los para inserir neste trabalho.

Quanto às tarefas de inspiração projectiva, começávamos por explicar que pretendíamos que os participantes se expressassem livremente. Quando as aplicámos em sala de aula, distribuíamos folhas de papel A4, em branco, e escrevíamos a frase no quadro, pasolicitando aos estudantes que a completassem, para permitir que o próprio estudante pudesse decidir sobre a orientação espacial da folha em que escrevia (vertical ou horizontal). Quando as tarefas de inspiração projectiva eram aplicadas noutros cenários, como as acções realizadas na comunidade social ou a elementos da comunidade educativa, em regime nocturno, distribuíamos folhas A4 com a instrução necessária à realização da tarefa no início da folha. Em alguns casos de aplicação da TIP 1, a professores, uma vez que não se mostraram disponíveis para escreverem, optámos por efectuar o registo áudio.

O questionário de dados pessoais (QDP) foi aplicado no 2º período do 1º ano do curso (ano lectivo de 2000/2001), pela professora/investigadora, numa aula. Os restantes questionários foram aplicados durante a realização dos trabalhos de projecto, a que diziam respeito.

O instrumento de avaliação de competências (IAC) foi apresentada aos estudantes pela professora/investigadora, numa aula do início, após ter sido informado o conselho de turma. Quando concluímos a análise dos dados observámos que os estudantes já tinham formado díades e uma tríade que funcionavam satisfatoriamente, pelo que entendemos que não seria oportuno efectuarmos qualquer alteração. Entretanto, começamos a trabalhar em trabalho de projecto (em EA) e a turma acabou por funcionar essencialmente como um grande grupo, que trabalhava colaborativamente, havendo, no entanto, ainda frequentes momentos de trabalho em díade e tríade. A própria disposição das mesas na sala de aula ocupada pela turma, nos dois primeiros anos do curso (uma mesa grande), facilitava o trabalho em grande grupo colaborativo, também facilitado pelo reduzido número de estudantes da turma (sete). Havia, no entanto, outras mesas de menores dimensões onde os estudantes podiam trabalhar em grupos mais pequenos, caso o desejassem.

5.6.2. Processos de análise de dados

Tive um professor que me disse que, a partir do momento em que sabemos fazer bem as coisas mais simples, o resto, tudo o resto, vem por acréscimo.

(Reis, 2007, p. 99)

Na investigação interpretativa/qualitativa, o processo de análise e interpretação dos dados permite organizar, de uma forma sistemática, os dados recolhidos, no sentido de possibilitar a compreensão do objecto de estudo e a posterior comunicação de resultados à comunidade científica e educativa. Flores (1994) recomenda que, na investigação qualitativa, as tarefas de recolha e análise dos dados sejam realizadas por uma mesma pessoa, pois os dados qualitativos são ricos em sentidos e a sua análise e interpretação necessita de apoiar-se no conhecimento acerca dos cenários, situações e agentes em que foram produzidos, bem como das condições de produção. Por exemplo, quando se pretende contextualizar ou matizar o significado de certas declarações, que surgem na transcrição de uma entrevista, é importante o investigador ter presentes os gestos, as entoações, os movimentos, que acompanharam as declarações e que só constam das transcrições se por ele forem acrescentados, como informação adicional, colocada entre parêntesis rectos, situações e agentes para dar ao leitor acesso ao clima

em que a entrevista e os diversos relatos ocorreram. Nesta investigação todos os dados foram recolhidos pela investigadora e, excepto parte dos registos em vídeo ou fotografia, que não foram efectuados pela investigadora por esta ser participante na acção, foram previamente discutidas com os elementos do projecto *Interação e Conhecimento*, que se encarregaram de tais tarefas.

Como refere Patton (1990), o desafio do processo de análise e interpretação dos dados é “(...) dar sentido a quantidades massivas de dados, reduzir o volume de informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam” (pp. 371-372). Para o carácter desafiante desta tarefa contribui que, nesta abordagem investigativa não existe um corpo de regras universalmente aceites para elaborar as interpretações e verificar a sua adequação (Miles & Huberman, 1994) tal como acontece na abordagem positivista/quantitativa. Como enfatiza Patton (1990), não há fórmulas para a interpretação de sentidos, não há formas de replicar o pensamento analítico do investigador, não há testes absolutos para a fidelidade e validade, ou seja, não há regras absolutas, mas apenas a regra de fazer o melhor possível. Apenas existem linhas orientadoras pois, na medida em que cada estudo interpretativo/qualitativo é único, a aproximação que se faz aos dados, no sentido de os analisar, também é única.

Neste estudo, a inspiração etnográfica leva-nos a tratar os dados como narrativas, ou seja, relatos narrativos dos participantes, que nos dão acesso à polifonia das suas vozes (Bakhtin, 1929/1981). Assim, começámos por ler, detalhadamente o diário de bordo (DB), confrontando-o com os registos em vídeo, fotográficos e áudio das observações das aulas, procurando traçar um mapa do percurso efectuado pelos diversos participantes, enquanto decorria o currículo alternativo. Este mapa de percurso, por tipo de agente (professores, estudantes, auxiliares da acção educativa, entre outros) foi complementado com o recurso à análise de outros instrumentos, como as tarefas de inspiração projectiva, os questionários, ou as conversas informais. Assim, começámos por (re)construir, inevitavelmente, com as nossas próprias lentes de observação, interpretação e análise, a história do percurso do currículo alternativo. Depois, tentámos aprofundar essa análise, partindo para a construção de mapas de agentes únicos (cada estudante, cada trabalho de projecto colaborativo, uma determinada acção de sensibilização ou formação feita para a comunidade social e/ou educativa), indo mais fundo na compreensão do fenómeno em estudo. Deste modo, ficámos com a

compreensão, por exemplo, do que era a reacção comum a um grupo e do que era particular a alguns dos agentes.

Isto significa que, quando afirmamos que realizámos uma análise de conteúdo dos dados, que nos permitiu encontrar categorias indutivas, estamos a referir-nos a uma análise sucessiva, sistemática e confrontada com terceiros (participantes, outros elementos do projecto *Interacção e Conhecimento*).

Por exemplo, cada entrevista foi, em primeiro lugar, integralmente transcrita e, posteriormente, verificada e complementada com dados da observação de como tinha decorrido, anexados enquanto informação extra relevante, diferenciados dos discursos produzidos pela entrevistadora e entrevistado. Depois, a transcrição desta entrevista foi objecto de uma primeira leitura, sendo confrontada com as outras entrevistas desse mesmo momento (por exemplo, todas as E2). Este confronto permitiu apercebermo-nos das primeiras categorias indutivas, podendo escolher uma codificação (cor) para cada uma delas. Assim, numa segunda leitura, cada entrevista foi pintada com cores que permitiam, rapidamente, encontrar a categoria indutiva pretendida. Depois disso, procedeu-se a uma nova leitura das entrevistas, tentando apercebermo-nos se: (1) havia mais excertos da entrevista que devessem ser incluídos (ou retirados) das categorias indutivas que já tinham emergido; (2) se essas categorias tinham pontos de contacto e, por isso mesmo, deveriam ter cores que as relacionassem (por exemplo, verdes diferentes); (3) se, das partes não coloridas, emergiam novas categorias indutivas.

Este processo de análise foi efectuado, por amostragem (seis ou sete entrevistas), por outros elementos do grupo de *investigação ID – Interacções, Diversidade/Intervenção, Dialogismo* para confrontarmos as análises e interpretações que tínhamos efectuado com as de outros investigadores, enriquecendo-as e ajustando-as à compreensão de leitores diversificados.

Um processo semelhante foi seguido para cada um dos restantes instrumentos, permitindo não só identificar que tipo de instrumentos contribuíam para a compreensão de cada uma das categorias encontradas mas, também, quais as citações mais relevantes para iluminar cada uma delas.

Assim, o processo de análise de dados foi lento, espalhado no tempo, sistemático, baseado na valorização dos relatos narrativos dos participantes, mas permitiu ir construindo uma compreensão cada vez mais aprofundada do caso em estudo e, além disso, criar formas de comunicar essa mesma compreensão a leitores, como é desejável que aconteça.